

Samspillserfaringer i det senmoderne klasserommet

*En teoretisk analyse av barnets forståelse
og utvikling av selvet gjennom erfaringer
med samspill i skolen*

Kristine Maria Jacobsen Lund



Masteroppgave i pedagogikk
Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høst 2013

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

SAMSPILLSERFARINGER I DET SENMODERNE KLASSEROMMET

*En teoretisk analyse av barnets forståelse og utvikling av
selvet gjennom erfaringer med samspill i skolen*

AV:

LUND, Kristine Maria Jacobsen

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

Allmenn studieretning

SEMESTER:

Høst 2013

STIKKORD:

Sosiologi, samfunnsteori, senmodernitet,
klasseromsforskning, læreplanteori, utdanningspolitikk,
Kunnskapsløftet, sosial ulikhet, vurdering, tilpasset
opplæring, samspill, symbolsk interaksjonisme,
selvoppfatning, skoleprestasjoner, intelligensteorier,
mestringskriterier, pedagogisk psykologi

Samspillserfaringer i det senmoderne klasserommet - En teoretisk analyse av barnets forståelse og utvikling av selvet gjennom erfaringer med samspill i skolen

© Forfatteren

2013

Samspillserfaringer i det senmoderne klasserommet. En teoretisk analyse av barnets forståelse og utvikling av selvet gjennom erfaringer med samspill i skolen.

Kristine Maria Jacobsen Lund

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

PROBLEMOMRÅDE OG PROBLEMSTILLING

Problemområdet for denne oppgaven er basert på hvordan samspillserfaringer i det senmoderne klasserommet kan påvirke barnets forståelse og utvikling av selvet i skolen. Samspillet i det senmoderne klasserommet kan synes å ha gjennomgått flere endringer etter innføringen av reformen Kunnskapsløftet 2006, og disse endringene kan også antas å påvirke barnets faglige og sosiale utvikling i skolen. På denne bakgrunnen kan det senmoderne klasserommet også sees som et lite samfunn i miniatyr, der endringene og utviklingslinjene i samfunnet også kan påvirke og endre samspillet mellom lærere og elever i klasserommet. Disse endringene kan hittil synes å være veldokumenterte innenfor forskning på både samfunnet, skolen og selvet, samtidig som det i mindre grad kan synes å være forskning som undersøker sammenhengen og den mulige påvirkningen mellom disse ulike forskningsområdene. Denne oppgaven tar derfor som utgangspunkt å undersøke sammenhengen mellom samspill og selvets utvikling ved hjelp av forholdet mellom samfunnet, skolen og selvet. Samtidig kan barnets forståelse og utvikling av selvet også antas å påvirke den langsiktige utviklingen av et skolefaglig kunnskapsløft, og i så fall kan det synes relevant å belyse hvordan barnets utvikling av selvet kan påvirke frafall og redusert sosial ulikhet gjennom utvikling av gode skoleprestasjoner. Dette kan kanskje forutsette en økt grad av kunnskap om selvets utvikling i skolen, og på denne bakgrunnen har jeg utledet følgende problemstilling for oppgaven: *Hvordan kan samspillserfaringer i det senmoderne klasserommet påvirke barnets forståelse og utvikling av selvet?*

METODE OG KILDER

Metoden i denne oppgaven er teoretisk og vil bli belyst med utgangspunkt i Hans-Georg Gadamer (2003) teori om forholdet mellom forforståelse og forståelse, samt mellom helhet og del, innenfor hermeneutisk tenkning. Videre vil kriterier for kvalitet i oppgaven bli diskutert med utgangspunkt i Yvonna Lincoln & Egon Gubas (1985) begreper om troverdighet, pålitelighet, bekreftbarhet og overførbarhet innenfor kvalitativ forskning.

Samspill og samspillserfaringer vil i denne oppgaven bli tolket med særlig utgangspunkt i George Herbert Meads (1934) forståelse av samspill innenfor symbolsk interaksjonisme. Denne forståelsen av samspill vil også bli videreført til en skolekontekst ved hjelp av forskning på barnets faglige og sosiale utvikling av selvet i skolen, hos Carol Dweck (1999) og hos Einar Skaalvik & Sidsel Skaalvik (2005). Barnets forståelse og utvikling av selvet vil bli tolket i lys av den faglige og den sosiale dimensjonen ved barnets utvikling i skolen, ved hjelp av forskning på selvoppfatning og skoleprestasjoner (Skaalvik & Skaalvik 2005) samt intelligensteorier (Dweck 1999) i skolen.

Begrepet senmodernitet vil videre bli benyttet med utgangspunkt i Anthony Giddens' (1990, 1991, 2009) teori om samfunnets utvikling fra det moderne samfunnet og frem mot det nåværende samfunnet. Deretter vil Thomas Ziehes (2004, 2006, 2009) teori om den første og den annen modernisering bli benyttet for å kunne tydeliggjøre de mulige virkningene av samfunnets utvikling innenfor en skole- og klasseromskontekst. Det senmoderne klasserommet vil bli belyst med utgangspunkt i Læreplanen for kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet 2006), og ved hjelp av forskning på implementering av læreplaner (Erling Lars Dale & Kamil Øzerk 2008, Britt Ulstrup Engelsen 2008, Kirsti Klette 2003). Videre vil jeg også belyse mulige metodologiske utfordringer og implikasjoner for forskning på klasserommet med utgangspunkt i Fritjof Sahlström (2008).

RESULTATER OG HOVEDKONKLUSJONER

Samspillserfaringer i det senmoderne klasserommet kan synes å ha en sentral påvirkning på barnets faglige og sosiale utvikling av selvet, gjennom utviklingen av selvoppfatning og prestasjoner i skolen. Erfaringer med mestring kan synes å ha særlig betydning for barnets forståelse og utvikling av selvet i skolen, men kriteriene for mestring og vurdering impliserer også at slike erfaringer kanskje ikke vil være mulig for alle elevene i skolen. I så fall kan elevens innsats og motivasjon også få økt betoning i den senmoderne skolen, samtidig som en slik form for individualisering også kan svekke fellesskapets betydning og samtidig fremme sosial ulikhet mellom elevene i skolen. Den prestasjonsorienterte målstrukturen (Skaalvik & Skaalvik 2005) kan svekke muligheten for å tolke egne prestasjoner i lys av innsats (Dweck 1999), samtidig som upresise vurderingskriterier også kan svekke sannsynligheten for gode resultater gjennom grad av tilpassing. I så fall kan manglende eller få erfaringer med mestring

kanskje også svekke sannsynligheten for et langsiktig kunnskapsløft gjennom den nåværende utviklingen av gode skoleprestasjoner. Tilpasset opplæring kan imidlertid synes å være den mest betydningsfulle faktoren for den faglige dimensjonen ved barnets utvikling av selvet i skolen (Skaalvik & Skaalvik 2005), men manglende retningslinjer og utilstrekkelige ressurser (Dale & Øzerk 2008) kan synes å hindre den nåværende realiseringen av en opplæring som er tilpasset elevenes forutsetninger og behov. I så fall kan elevens forståelse og utvikling av selvet gjennom erfaringer med samspill i klasserommet (Dweck 1999, Skaalvik & Skaalvik 2005) kanskje føre til at eleven velger skolen bort, samtidig som en slik mulig utvikling også kan øke risikoen for frafall i skolen i et langsiktig perspektiv.

På denne bakgrunnen kan barnets forståelse og utvikling av selvet gjennom erfaringer med samspill i det senmoderne klasserommet kanskje indikere en mulig økt risiko for frafall og økt sosial ulikhet sammen med en svekket sannsynlighet for gode skoleprestasjoner. Disse risikotendensene kan imidlertid ikke synes å være forenlige med de utdanningspolitiske intensjonene for elevens faglige og sosiale utvikling i skolen, som kan synes å vektlegge redusert frafall og redusert sosial ulikhet gjennom et faglig kunnskapsløft i skolen (Regjeringen 2010, Utdanningsdirektoratet 2006). Dersom disse mulige indikasjonene kan sees som en konsekvens av elevens utvikling av selvet gjennom erfaringer med samspill i det nåværende klasserommet, bør vi i så fall ta stilling til og bearbeide ulike utfordringer i den senmoderne skolen. For å imøtekomme og redusere disse tre risikotendensene kan det synes særlig betydningsfullt å avklare tre mulige forutsetninger for elevens faglige og sosiale utvikling i den fremtidige skolen. Den første forutsetningen kan synes å være en avklaring av hvorvidt eleven skal 'bli noe' eller være noen' i skolen, ettersom forholdet mellom det faglige dannelsesperspektivet og det sosiale identitetsperspektivet kan synes å skape en mulig kløft mellom lærere og elever i den nåværende skolen. Den andre forutsetningen kan synes å være en utdanningspolitisk avklaring av likhet i muligheter og likhet i resultater i skolen, ettersom like muligheter ikke vil innebære at elevene får like resultater, samtidig som likhet i resultater heller ikke kan sees som forenlig med like muligheter i skolen. Endelig kan forholdet mellom en vid og en smal forståelse av tilpasset opplæring sees som den tredje forutsetningen for elevens læring og utvikling i skolen, ettersom manglende konkretisering av hvordan opplæringen kan tilpasses til ulike elever også kan svekke sannsynligheten for gode prestasjoner. På denne bakgrunnen kan en fremtidig avklaring av disse forutsetningene kanskje også bidra til en positiv utvikling av selvoppfatning og faglige prestasjoner hos barnet, gjennom erfaringer med samspill i den fremtidige skolen.

Forord

Mange ganger har jeg undret meg over hvordan samspillet i klasserommet kan påvirke forståelsen og utviklingen av selvet hos skolebarnet. Dette spørsmålet har opptatt meg både som elev i skolen, og senere også som pedagog i møte med ulike elever. Derfor har det føltes givende og tilfredsstillende å få lov til å undersøke denne sammenhengen gjennom arbeidet med masteroppgaven i pedagogikk. Dette arbeidet har vært en veldig spennende og lærerik prosess, men det har også vært en krevende prosess som har kostet mye tid og krefter. Derfor føles det ekstra godt og betydningsfullt at jeg nå kan slutføre og levere denne oppgaven, som forhåpentligvis andre også vil dra glede og nytte av. Dette ville imidlertid ikke vært mulig uten flere gode mennesker som har hjulpet meg på veien, og som jeg ønsker å takke.

Mamma, pappa og Tom har vært uvurderlige for meg gjennom de ulike prosessene med masteroppgaven. Dere har vært verdens beste heilagjeng, som hele tiden har stått på sidelinjen og fulgt meg trinn for trinn. Uten dere ville jeg ikke ha kommet i mål med denne oppgaven.

Min gode venninne Elisabeth Rege har lest kapitlene mine med stor interesse, og har gitt inspirerende tilbakemeldinger som har betydd svært mye for meg.

Gode venner har bidratt i spennende diskusjoner om temaet jeg har skrevet om, og har gitt oppmuntrende råd i slutføringen av masteroppgaven. Gode kolleger i Oslo-Filharmonien har hele tiden vært oppmerksomme og forståelsesfulle for arbeidet mitt.

Veileder Elisabeth Bjørnstad har gitt kloke råd og verdifulle innspill til de ulike delene i masteroppgaven, som har bidratt til at jeg har utviklet meg faglig og som har vært viktig for denne oppgaven som et ferdig produkt.

En særskilt takk må rettes spesielt til min kjære mamma, som har lest samtlige utkast og revideringer, som har gitt verdifulle og oppmuntrende tilbakemeldinger, som har lyttet til alle mine tanker og bekymringer, og som hele tiden har hatt verdens største tro på meg og arbeidet mitt. Denne oppgaven er til deg.

Oslo, 1. desember 2013

Kristine Maria Jacobsen Lund

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for tema	1
1.2	Oppgavens formål og relevans	2
1.3	Problemstilling og begrepsavklaringer	3
1.4	Oppgavens oppbygning og struktur	5
2	Samfunnsendringer fra det førmoderne til det senmoderne	7
2.1	Innledning	7
2.2	Sentrale kjennetegn ved det moderne samfunnets fremvekst og utvikling	7
2.3	Perspektiver på modernitet	10
2.4	Den første modernisering og den annen modernisering	13
2.5	Oppsummering	18
3	Utvikling av skole og klasserom	19
3.1	Innledning	19
3.2	Sentrale utdanningspolitiske utviklingslinjer etter modernitetens gjennombrudd	19
3.3	Fra enhetsskole til fellesskole i moderne utdanningsretorikk.....	23
3.4	Læreplanhistoriske utviklingslinjer i lys av tilpasset opplæring	25
3.5	Implementering av læreplaner i klasseromspraksis	30
3.6	Et mangfoldig forskningsområde i utvikling og forandring	32
3.7	Metodologiske utfordringer og implikasjoner	35
3.8	Oppsummering	37
4	Selvet i samspill	39
4.1	Innledning	39
4.2	Samspill i symbolsk interaksjonisme	39
4.3	Elevers teorier om intelligens	43
4.4	Selvoppfatning og skoleprestasjoner	49
4.5	Oppsummering	54
5	Metodisk diskusjon	56
5.1	Begrunnelse for valg av metode	56
5.2	Hermeneutikk	58
5.3	Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning	61
6	Samspill i det senmoderne.....	64

6.1	Innledning	64
6.2	Samspill i det senmoderne klasserommet.....	64
6.3	Samspillet betydning for selvet	70
6.4	Samspillet påvirkning på selvet i skolen	75
6.5	Oppsummering	81
7	Vurdering av selvet i skolen.....	84
7.1	Innledning	84
7.2	Vurdering av selvet i samspill	84
7.3	Vurdering av prestasjoner i skolen	90
7.4	Vurdering og tilpasset opplæring	97
7.5	Oppsummering	104
8	Avslutning	106
8.1	Hovedfunn	106
8.2	Konklusjon.....	108
8.3	Avsluttende kommentarer og videre forskning	110
	Litteraturliste	111

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for tema

Samspillet i det senmoderne klasserommet kan på flere måter synes å skille seg betraktelig fra livet i den tidligere moderne skolen. Elevene kan synes å ha fått flere valgmuligheter og muligheter for innflytelse i det senmoderne klasserommet (Heggen 2004, Ziehe 2004, 2009), og Læreplanen for kunnskapsløftet fremhever et syn på eleven som aktivt bidrar i utviklingen av egen læring (Utdanningsdirektoratet 2006, Generell del av læreplanen). Samtidig har den historiske utvidelsen av utdanningssystemet medført at elevene tilbringer en større del av hverdagen i skolen enn tidligere, og globaliseringen i samfunnet har også bidratt til et større sosialt og kulturelt mangfold i skolen (Baune 2007, Frønes 2007, Heggen 2004). På denne måten kan samspillet mellom lærere og elever i klasserommet bli påvirket av de overordnede utviklingslinjene i samfunnet (Ziehe 2004, 2006), og dette samspillet kan også bli preget av de utdanningspolitiske føringene for livet i skolen (Utdanningsdirektoratet 2006). Den senmoderne utdanningspolitikken kan særlig synes å vektlegge redusert sosial ulikhet, gjennom et skolefaglig kunnskapsløft og redusert frafall i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet 2006). Samtidig kan det senmoderne klasserommet også sees som et lite samfunn i miniatyr (Alexander 2001, Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006), og på denne måten kan samspillet i klasserommet i så fall også utgjøre en helt annen kontekst for barnets forståelse og utvikling av selvet enn i den tidligere moderne skolen.

På denne måten kan barnets forståelse og utvikling av selvet gjennom samspillserfaringer i klasserommet synes å stå overfor flere muligheter for utvikling i det senmoderne, men disse mulighetene kan også bære med seg flere utfordringer for utviklingen av selvet i skolen (Giddens 1990, dessuten Ziehe 2004). I følge Giddens (1990) kan denne tosidigheten mellom muligheter og utfordringer sees som en grunnleggende dimensjon ved selvets utvikling i det senmoderne, og i så fall kan moderniteten også sees som tveegget av natur (Giddens 1990). Disse utfordringene kan imidlertid ikke besvares i lys av historien eller av tidligere praksis i skolen, ettersom det nåværende og senmoderne samfunnet kan synes å fremstå mot en bakgrunn som er historisk ny. Samtidig kan den pågående utviklingen i samfunnet også synes vanskelig å få øye på, ettersom denne samfunnsutviklingen er en del av vår egen samtid og samtidig også stadig skiftende av natur. ”Samtidens konturløshet gjør nesten alltid blind”

(Frykman 2005:28), og derfor vil denne oppgaven delvis også trekke veksler på et historisk perspektiv for å kunne synliggjøre det usynlige og velkjente ved vår egen samtid. Disse historiske utviklingslinjene vil særlig bli skissert i lys av overgangen fra det moderne og frem mot det senmoderne samfunnet (Giddens 1990, 1991, 2009), og videre også ved hjelp av overgangen fra den moderne og mot den senmoderne skolen (Frykman 2005, Thuen 2010, Ziehe 2004, 2006). På denne måten kan betingelsene for barnets forståelse og utvikling av selvet (Dweck 1999, Mead 1934, Skaalvik & Skaalvik 2005) gjennom erfaringer med samspill i det senmoderne klasserommet forhåpentligvis også tre tydeligere frem.

1.2 Oppgavens formål og relevans

Mot denne bakgrunnen kan det synes overraskende at det i mindre grad har blitt forsket på hvordan endringene i samfunnet kan påvirke barnets forståelse og utvikling av selvet i skolen, i følge Ziehe (2009). Samtidig kan elevens forståelse og utvikling av selvet også påvirke utviklingen av skolen (Skaalvik & Skaalvik 2005), og i så fall kan det synes betydningsfullt å undersøke hvordan samspillet i klasserommet kan påvirke utviklingen av skolen i et langsiktig perspektiv. Formålet med oppgaven vil derfor innledningsvis være å undersøke hva som kan kjennetegne samspillet i det senmoderne klasserommet, og videre hvordan ulike erfaringer med dette samspillet kan påvirke barnets forståelse og utvikling av selvet i skolen. På denne bakgrunnen kan det også være relevant å undersøke hvordan barnets utvikling av selvet som følge av erfaringene med samspill i klasserommet kan påvirke utviklingen av et faglig kunnskapsløft, ettersom en slik utdanningspolitisk utvikling kan synes å være en overordnet intensjon for innføringen av Kunnskapsløftet 2006 (Thuen 2010, Utdanningsdirektoratet 2006).

For å kunne undersøke samspillet påvirkning på utviklingen av selvet i skolen, kan det derav synes relevant å hente inn sentral teori og aktuell forskning på både samfunnet, selvet og skolen. Det tidlige arbeidet med oppgaven synliggjorde raskt at det kan synes å være en stor grad av forskning innenfor hvert enkelt av disse forskningsområdene, men i mindre grad forskning som undersøker sammenhengen og den mulige påvirkningen mellom disse ulike områdene, ut fra mine søk. Denne formen for forskning etterlyses også av blant andre Frykman (2005) og Ziehe (2009), som begge argumenterer for at forskning som integrerer

ulike arenaer også kan nyansere forståelsen av sentrale pedagogiske problemstillinger i skolen. Denne oppgaven tar derfor som utgangspunkt å undersøke virkningen og sammenhengen mellom forskning på henholdsvis samfunnet (kapittel 2), skolen (kapittel 3) og selvet (kapittel 4). For å kunne undersøke virkningen av disse ulike nivåene i sammenheng kan det videre synes relevant å skrive en teoretisk oppgave, ettersom det empiriske grunnlaget kan synes å være svært omfattende innenfor det enkelte forskningsområdet. Ved å undersøke sammenhengen mellom utviklingen av forskning innenfor ulike områder kan man kanskje også synliggjøre andre dimensjoner og muliggjøre andre funn, enn dersom man hadde sett på et enkelt forskningsområde alene.

1.3 Problemstilling og begrepsavklaringer

På denne bakgrunnen har jeg utledet følgende problemstilling for oppgaven:

Hvordan kan samspillserfaringer i det senmoderne klasserommet påvirke barnets forståelse og utvikling av selvet?

Samspill og ulike former for modernitet er begge begreper som kan synes å bli mye benyttet i det daglige, samtidig som samfunnets utvikling i forlengelse av det moderne samfunnet også blir definert på ulike måter innenfor forskningslitteraturen. Videre kan barnets forståelse og utvikling av selvet også bli beskrevet med utgangspunkt i ulike forskningstilnærminger. I det følgende vil jeg derfor avklare hvilken forståelse og tolkning av disse begrepene som vil bli lagt til grunn i denne oppgaven.

Samspill og *samspillserfaringer* vil i denne oppgaven bli tolket med særlig utgangspunkt i George Herbert Meads (1934) forståelse av samspill innenfor symbolsk interaksjonisme. Samspill med andre kan her sees som en forutsetning for den mentale utviklingen av selvet gjennom perspektivtaking, og disse erfaringene kan synes å være av grunnleggende betydning for barnets forståelse og utvikling av selvet (Mead 1934). På denne bakgrunnen vil samspill bli tolket og analysert som en forutsetning for selvets utvikling innenfor denne oppgaven. Denne forståelsen og vektleggingen av samspill kan også sees som sentral for forskningen på selvet i skolen, hos Carol Dweck (1999) og hos Einar Skaalvik & Sidsel Skaalvik (2005). I

tråd med Meads (1934) terminologi vil begrepene samspill og interaksjon bli sett under ett, og de vil til dels også bli brukt om hverandre innenfor denne oppgaven.

Barnets forståelse og utvikling av selvet vil i denne oppgaven bli tolket i lys av den faglige og den sosiale dimensjonen ved barnets utvikling i skolen. Den faglige dimensjonen vil særlig bli belyst med utgangspunkt i Skaalvik & Skaalviks (2005) forskning på skoleprestasjoner, og den sosiale dimensjonen vil bli belyst med utgangspunkt i Skaalvik & Skaalviks (2005) forskning på selvoppfatning i skolen. Samtidig vil Dwecks (1999) forskning på teorier om intelligens bli benyttet for å kunne belyse både den faglige og den sosiale dimensjonen ved barnets utvikling i skolen.

Begrepet *senmodernitet* vil videre bli benyttet med utgangspunkt i Anthony Giddens' (1990, 1991, 2009) teori om samfunnets utvikling fra det moderne samfunnet og frem mot det nåværende samfunnet. Mangfoldet av valgmuligheter og svekkelsen av tradisjonenes betydning (Giddens 1990) kan bidra til at selvets utvikling av selvidentitet blir et kontinuerlig refleksivt prosjekt (Giddens 1991), samtidig som mulighetene og utfordringene som følger av samfunnsutviklingen også kan sees som tett sammenvevde og gjensidig avhengige av hverandre (Giddens 1991). I forlengelse av Giddens' teori vil Thomas Ziehes (2004, 2006, 2009) teori om den første og den annen modernisering bli benyttet for å kunne tydeliggjøre de mulige virkningene av utviklingen i samfunnet innenfor en skole- og klasseromskontekst.

Det senmoderne klasserommet vil i denne oppgaven bli tolket og diskutert i lys av klasserommet i en nasjonal kontekst etter innføringen av Kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet 2006). Det senmoderne klasserommet vil her bli belyst med utgangspunkt i Læreplanen for kunnskapsløftet 2006 (Utdanningsdirektoratet 2006), og ved hjelp av forskning på implementering av læreplaner (Erling Lars Dale & Kamil Øzerk 2008, Britt Ulstrup Engelsen 2008, Kirsti Klette 2003). Videre vil jeg belyse metodologiske utfordringer og implikasjoner for forskning på klasserommet med referanse til Elisabeth Bjørnstad (2009), Kirsti Klette (2003) og Fritjof Sahlström (2008).

1.4 Oppgavens oppbygning og struktur

Oppgaven vil i det følgende bli utviklet ved hjelp av en innledende teoridel fra kapittel 2 og til og med kapittel 4, en gjennomgang av metode i kapittel 5, en drøftingsdel i kapittel 6 og 7, og en avsluttende konklusjon i kapittel 8.

I kapittel 2 vil sentral teori og aktuell forskning på samfunnets utvikling bli belyst med utgangspunkt i modernitet som et overordnet analytisk rammeverk, og ved hjelp av et historisk perspektiv på samfunnsendringer fra det førmoderne og til det senmoderne. Disse historiske utviklingslinjene vil særlig bli belyst med referanse til blant andre Frønes (2007), Giddens (1991) og Heggen (2004). Videre vil forståelsen av modernitet som ligger til grunn i oppgaven særlig bli behandlet med utgangspunkt i Giddens' teori om senmodernitet (1990, 2009). I forlengelse av dette perspektivet vil deretter Ziehe (2004, 2006) også bli benyttet for å konkretisere de mulige virkningene av samfunnets utvikling innenfor en skolekontekst.

I kapittel 3 vil den samtidige utviklingen av skole og klasserom bli belyst ved hjelp av ulike utviklingslinjer innenfor utdanningspolitikk og læreplanteori fra del 3.2 til og med del 3.5, og ved hjelp av sentral forskning på klasserommet fra del 3.6 og til del 3.7. Den utdanningspolitiske utviklingen og overgangen fra enhetsskolen til fellesskolen vil bli belyst ved hjelp av henholdsvis Thuen (2010) og Frykman (2005), og læreplanenes historiske utvikling vil bli behandlet i lys av tilpasset opplæring og med referanse til Bachmann & Haug (2006, 2007) og Klette (2007). Samtidig vil jeg også problematisere implementeringen av læreplaner i klasseromspraksis med utgangspunkt i Dale & Øzerk (2008). Videre vil jeg belyse sentrale og relevante utviklingslinjer innenfor forskning på klasserommet med referanse til Sahlström (2008), og deretter vil metodologiske utfordringer og implikasjoner for forskning på klasserommet bli diskutert ved hjelp av Bjørnstad (2009), Klette (2003) og Sahlström (2008).

I kapittel 4 vil teori og forskning om barnets forståelse og utvikling av selvet bli belyst med utgangspunkt i et overordnet perspektiv på selvet i samspill. Innledningsvis vil selvets utvikling bli behandlet med utgangspunkt i Meads (1934) teori om symbolsk interaksjonisme, og deretter vil denne forståelsen av selvet bli videreført til en klasseromskontekst ved hjelp av Dwecks (1999) forskning på teorier om intelligens i skolen. Videre vil Skaalvik & Skaalviks (2005) forskning på utvikling av selvoppfatning og prestasjoner i skolen danne utgangspunkt for den etterfølgende forståelsen av selvets utvikling i en nasjonal skolekontekst (2005).

I kapittel 5 vil jeg innledningsvis begrunne hvorfor jeg har valgt hermeneutikk og kvalitativ metode som verktøy for å belyse problemstillingen i oppgaven. Videre vil jeg diskutere hermeneutikk som vitenskapelig metode ved hjelp av Gadammers (2003) teori om forholdet mellom forskerens forforståelse og forståelse, samt mellom helhet og del, innenfor hermeneutisk tenkning. Endelig vil kriterier for kvalitet i oppgaven bli diskutert med utgangspunkt i Lincoln & Gubas (1985) begreper om troverdighet, pålitelighet, bekreftbarhet og overførbarhet innenfor kvalitativ forskning.

I drøftingsdelen vil disse ulike teoriene og forskningsfunnene sammen danne utgangspunkt for drøftingen av problemstillingen om hvordan samspillserfaringer kan påvirke barnets forståelse og utvikling av selvet i det senmoderne klasserommet. Dette vil særlig bli drøftet med utgangspunkt i ulike dimensjoner ved samspill i det senmoderne, og videre også med utgangspunkt i ulike betingelser for vurdering av selvet i skolen.

I kapittel 6 vil jeg innledningsvis drøfte hvilket samspill som kan kjennetegne det senmoderne klasserommet, og deretter vil jeg gå nærmere inn på hvilken betydning samspill kan ha for selvet i det senmoderne. Deretter vil jeg videre drøfte hvilken påvirkning samspill kan ha på selvet i den senmoderne skolen. Samtidig vil ulike kriterier for mestring også bli diskutert innenfor den senmoderne skolen, ettersom erfaringer med mestring kan sees som den mest betydningsfulle faktoren for elevens faglige og sosiale utvikling i skolen.

I kapittel 7 vil jeg drøfte ulike betingelser og implikasjoner for vurdering av selvet i samspill, og her vil jeg særlig diskutere hvordan vurderingene av selvet i skolen kan bidra til utviklingen av et kunnskapsløft. Samtidig vil ulike betingelser for vurdering bli drøftet for å kunne belyse den utdanningspolitiske vurderingen av elevenes prestasjoner i den senmoderne skolen. Endelig vil forholdet mellom vurdering og tilpasset opplæring danne utgangspunkt for den siste delen i drøftingen, ettersom tilpasset opplæring kan synes å ha særlig betydning både for barnets utvikling av selvet og for skolens utvikling av et kunnskapsløft.

I kapittel 8 vil jeg trekke frem hovedfunn basert på drøftingen av problemstillingen i oppgaven, og med utgangspunkt i disse funnene vil jeg gi en konklusjon på hvordan erfaringer med samspill kan påvirke selvet i den senmoderne skolen. Til slutt vil jeg gi noen avsluttende kommentarer og samtidig skissere mulige behov for videre forskning på barnets forståelse og utvikling av selvet i den fremtidige skolen.

2 Samfunnsendringer fra det førmoderne til det senmoderne

2.1 Innledning

Samfunnsendringer fra det førmoderne til det senmoderne vil i dette kapitlet bli belyst ved hjelp av sentrale kjennetegn ved det moderne samfunnets fremvekst og utvikling (2.2), ulike perspektiver på modernitet (2.3) og sentrale implikasjoner for selvets og skolens utvikling i overgangen fra den første til den annen modernisering (2.4). Det moderne samfunnets fremvekst og utvikling kan på et overordnet nivå beskrives ved hjelp av utviklingen fra det tradisjonelle arbeidersamfunnet til det moderne industrisamfunnet, og videre frem mot dagens kunnskapssamfunn. Disse historiske utviklingslinjene kan danne en samfunnsmessig bakgrunn og kontekst for forholdet mellom skolens utvikling og barnets forståelse av selvet i gjensidig sammenheng. Samtidig kan perspektivene på det moderne samfunnets fremvekst og utvikling også synliggjøre et sentralt skille mellom klassisk og ny modernitet i overgangen fra det moderne og til det senmoderne, der de samfunnsmessige utviklingslinjene legger nye føringer for barnets oppvekst og sosialisering. Dette hovedskillet mellom klassisk og ny modernitet vil også prege teoriutviklingen om de samfunnsmessige betingelsene for skolen og selvets utvikling etter den første og annen modernisering, og frem mot dagens klasseromskontekst.

2.2 Sentrale kjennetegn ved det moderne samfunnets fremvekst og utvikling

Det moderne samfunnets fremvekst blir av flere teoretikere beskrevet i lys av overgangen fra arbeidersamfunn til industrisamfunn (Dale 2006, Frønes 2007, Giddens 1991). Overgangen fra det tradisjonelle arbeidersamfunnet mot et moderne industrisamfunn innebar en gradvis forskyvning fra jordbruksarbeid mot industrielt og teknologisk arbeid, som sammen med en kapitalistisk ideologi bidro til fremveksten av nasjonalstaten (Baune 2007, Dale 2006, Frønes 2007, Giddens 2009). Utviklingen og institusjonaliseringen av vitenskap, politikk og økonomi medvirket samtidig til en moderne tidsånd preget av fremskrittstro, fornuft og økt individuell

frihet (Krange & Øia 2005). Parallelt med denne utviklingen oppstår behovet for kvalifisering til nye arbeidsoppgaver i samfunnet (Frønes 2007, Heggen 2004), og sammen bidrar disse samfunnsendringene også til å påvirke utviklingen av det moderne utdanningssystemet. I følge Thuen (2010) kan innføringen av allmueskoleloven sees som det moderne gjennombruddet i en nasjonal utdanningspolitisk kontekst, og med denne loven skulle de ulike trinnene knyttes sammen i ett enhetlig skolesystem. Samtidig medvirket det kapitalistiske systemet til økende sosial ulikhet mellom samfunnsklassene (Baune 2007), og på denne bakgrunnen ble like muligheter for alle elever et viktig utdanningspolitisk ideal for den moderne norske skolen. Ideologien om enhetsskolen blir på denne måten et bærende prinsipp for den norske skolens utvikling gjennom en stor del av det moderne samfunnets fremvekst og videre utvikling. Disse overordnede utdanningspolitiske utviklingslinjene etter modernitetens gjennombrudd vil bli behandlet og utdypet ytterligere i kap. 3, del 3.2.

Det moderne samfunnets fremvekst og utviklingen av det moderne utdanningssystemet bidrar på denne måten også til å endre betingelsene for barnets oppvekst og sosialisering.

Utviklingen fra det tradisjonelle arbeidersamfunnet mot et moderne industrisamfunn blir av Ferdinand Tönnies beskrevet som en overgang fra *gemeinschaft* til *gesellschaft*, der fellesskapet og det tette relasjonsnettverket i tradisjonelle nærsamfunn gradvis kommer i bakgrunnen for en økende sosial avstand og skiftende sosiale relasjoner med urbaniseringen av samfunnet (Bø & Helle 2008). Utviklingen av det moderne utdanningssystemet bidrar samtidig til at barnet går fra å være en del av arbeidskraften i familien, og til å representere en økonomisk investering og utgift (Frønes 2007). På denne måten justeres barnets sosiale og økonomiske posisjon gradvis, men denne utviklingen foregår ujevnt og i ulikt tempo avhengig av hvilken sosial klasse barnet tilhører. Overgangen til en moderne barndom blir på denne måten betinget av de sosiale og økonomiske forutsetningene både i familien og i samfunnet (Frønes 2007, Heggen 2004). På denne bakgrunnen blir den moderne barndommen forankret i institusjonene, og institusjonaliseringen av barndommen tiltar gradvis og kontinuerlig gjennom det moderne samfunnets utvikling. Denne tendensen kan i et langsiktig perspektiv særlig sees ved den omfattende utvidelsen av utdanningssystemet under andre halvdel av 1900-tallet, og spesielt i 1970- og 80-årene (jmf. kap. 3). På denne måten kan institusjonaliseringen av barndommen sees som en overordnet utviklingslinje både for den moderne enhetsskolens fremvekst, og for skolens videre utvikling frem mot dagens fellesskole. Innenfor et sosialiseringsperspektiv medfører dette at klasserommet som sosialiseringsarena opptar en stadig større del av barn og unges hverdag og oppvekst.

Sosialiseringsprosessen kan på denne måten sees som betinget av de overordnede utviklingstrekkene i samfunnet. Dale (2006:28) fremhever hvordan sosialiseringen i arbeidssamfunnet var preget av en tradisjonsstyrt karakterdannelse basert på felles verdigrunnlag og konformitet mellom generasjonene, mens overgangen til det moderne samfunnet innebærer at karakterdannelsen gradvis blir indrestyrt og basert på indre og selvvalgte livsmål. Synet på barnet som et selvstendig individ kan dermed sees som et historisk og sosialt produkt (Dale 2008a), og dette bidrar også til å synliggjøre det grunnleggende spenningsforholdet mellom samfunnsmessiggjøring og individualisering i sosialiseringsprosessen. Klassisk sosialiseringsteori vektlegger hvordan samfunnet former individet gjennom internalisering og indregjøring av ytre normer, der barnet møter samfunnet gjennom den primære og den sekundære sosialiseringen i familien og i skolen. Nyere sosialiseringsteori fremhever samtidig hvordan barnet selv henter samfunnet inn og aktivt bidrar i sin egen individuelle utvikling (Frønes 2007). Dette spenningsforholdet mellom selvet og samfunnet innenfor klassisk og ny teori om sosialisering vil også bli belyst i kapittel 4 om selvet i samspill, ved hjelp av teori hos George Herbert Mead (1934) og forskningsarbeid hos Carol Dweck (1999) og Einar Skaalvik & Sidsel Skaalvik (2005).

Det moderne samfunnets videre utvikling legger ytterligere føringer for sosialiseringsprosessen i samspillet mellom individ og samfunn. I en nasjonal kontekst er den overordnede samfunnsutviklingen preget av økende velstandsvekst og økt forbruk, der rasjonalisering og effektivitet skal bidra til utviklingen av velferdssamfunnet. Investering i utdanningssystemet blir sett på som nasjonaløkonomisk lønnsomt i følge humankapitalteorien, og på denne måten blir skolen også et instrument i samfunnsutviklingen (Baune 2007:101). Globaliseringen av kultur og kommunikasjon medvirker samtidig til utviklingen av et mer flerkulturelt samfunn, og med den omfattende teknologiske og digitale utviklingen får massemedia etter hvert økende innflytelse over hverdagslivet (Giddens 2009, Heggen 2004). Sammen med den svekkede tradisjonsstyringen mellom generasjonene medfører denne samfunnsutviklingen også at jevnaldrende får økt betydning som referansegruppe for den oppvoksende generasjonen (Frønes 2007).

Disse utviklingslinjene bidrar sammen med påvirkningen på individets karakterdannelse til en ytterligere individualisering, der selviaktakelse og refleksjon blir viktige forutsetninger for den individuelle sosialiseringsprosessen (Dale 2006, Frønes 2007, Heggen 2004). På et institusjonelt nivå representerer individualiseringen et mangfold av valgmuligheter som må

tas av hver enkelt på et individuelt nivå, samtidig som individualiseringen også fremhever en sentral meningsdimensjon i kulturen som helhet på et kulturelt nivå (Krange & Øia 2005:130). På denne måten kan individualisering sees som en sentral utviklingslinje for det moderne samfunnets utvikling frem mot kunnskapssamfunnet. Denne individualiseringstendensen gjenfinnes også i læreplanenes utvikling og spesielt ved prinsippet om tilpasset opplæring, og vil bli behandlet i kap. 3, del 3.4.

Det moderne samfunnets overordnede utvikling kan på denne måten beskrives i lys av overgangen fra industrisamfunn til kunnskapssamfunn (Frønes 2007). I samfunn preget av rask sosial forandring blir kompetanse og kunnskap viktige forutsetninger for utviklingen av det fremtidige samfunnet, og slik kan sosialiseringprosessen i kunnskapssamfunnet i økende grad også sees som en kvalifiseringsprosess. Denne samfunnsutviklingen kan samtidig medføre at posisjonsrisikoen tilknyttet individuell posisjon under industrisamfunnet svekkes, samtidig som sosialiseringsrisikoen øker (Frønes 2007). Sammen med den økende individualiseringen kan behovet for kvalifisering også bidra til å forsterke sosial ulikhet i kunnskapssamfunnet, fordi den enkeltes ressurser får økt betydning (Frønes 2007, Heggen 2004). Samtidig argumenterer Dale (2008a) og Thuen (2010) også for at de utdanningspolitiske intensjonene om sosial utjevning i enhetsskolen kan synes å ha resultert i sosial reproduksjon. Disse utdanningspolitiske utviklingslinjene vil bli behandlet nærmere i kapittel 3 om klasserommet og skolens utvikling. Samtidig kan de overordnede utviklingslinjene i samfunnet analyseres i lys av ulike perspektiver på modernitet, og disse vil bli presentert i det følgende.

2.3 Perspektiver på modernitet

De sentrale kjennetegnene ved det moderne samfunnets fremvekst og utviklingen fra jordbrukssamfunn til industrisamfunn og videre frem mot kunnskapssamfunnet (Frønes 2007) kan beskrives i lys av ulike perspektiver på modernitet. Overgangen fra jordbrukssamfunnet mot industrisamfunnet kan beskrives som en utvikling fra det førmoderne og tradisjonelle samfunnet mot en moderne samfunnsform, og teoretikerne ser hovedsakelig ut for å være samstemte om denne overordnede samfunnsutviklingen (Dale 2006, Frønes 2007, Giddens 1991). Overgangen fra det moderne samfunnet og til en ny samfunnsform synes også å være

felles for den sentrale forskningen på samfunnsutvikling og modernitet, men modernitetsteoretikerne beskriver den senere samfunnsutviklingen ut fra ulike teoretiske posisjoner og analytiske perspektiver. Den nye moderniteten (Heggen 2004, Krangle & Øia 2005) blir hos Anthony Giddens (1990, 1991) beskrevet i lys av høymodernitet eller senmodernitet,¹ mens Ulrich Beck (1992) og Erling Lars Dale (2006) viser til en refleksiv modernitet i sine analyser av samfunnet. Zygmunt Bauman (2006) tar utgangspunkt i flytende modernitet som teoretisk rammeverk, mens Jean-François Lyotard (1984) karakteriserer den senere samfunnsutviklingen i lys av en postmoderne tilstand. Dette overordnede hovedskillet mellom klassisk og ny modernitet i forholdet mellom det moderne samfunnets fremvekst og videre utvikling kan på denne måten synliggjøre en sentral spenning mellom ulike sosiologiske tradisjoner (Heggen 2004:35).

Modernitetsteoretikerne beskriver delvis de samme samfunnsendringene med ulike begreper, samtidig som de til dels også legger noe ulikt innhold i de samme begrepene. Noen samfunnsfaktorer bærer imidlertid preg av å være felles for den gjennomgående analysen av ny modernitet. Samtlige av de ovennevnte teoretikerne² synes å fremheve hvordan mangfoldet av valgmuligheter innebærer nye risikoformer i den nye moderniteten, der behovet for refleksivitet etter de svekkede tradisjonene også medfører en økende individualisering. På denne bakgrunnen kan individets subjektive orientering synes å fremtre i økende grad sammenlignet med den tidligere kollektive orienteringen i det moderne samfunnet. Det overordnede fokuset på selvet og skolens utvikling i denne oppgaven medfører imidlertid at en ytterligere diskusjon mellom de ulike modernitetsformene vanskelig lar seg gjøre innenfor det gjeldende sidetallsomfanget. Den generelle og vidtfavnende analysen av senmodernitet (1990, 2009) sammen med det samfunnsmessige perspektivet på moderne selvidentitet (1991) hos Giddens kan imidlertid sees som kjennetegnende og til dels også representativt for de overordnede faktorene hos flere av de andre teoretikerne, men med noe varierende vektning og tyngdepunkt avhengig av analytisk perspektiv. Jeg vil derfor gi en kort beskrivelse av disse faktorene med utgangspunkt i Giddens' terminologi i det følgende,

¹ Giddens (1991) skiller ikke mellom høymodernitet og senmodernitet som analytiske kategorier i sin tolkning av den pågående samfunnsutviklingen: "In the settings of what I call 'high' or 'late' modernity – our present day world (...)" (1991:3), "The late modern world – the world of what I term high modernity (...)" (1991:4).

² Lyotards avvisning av det moderne prosjektets overordnede ideer sammen med de store fortellingenes død (1984) medfører at den postmoderne tilstanden her kan synes å avvike fra de overordnede utviklingstendensene som preger de øvrige gjengitte modernitetsteoretikerne.

for deretter å belyse forholdet mellom selvet og skolen innenfor en ny modernitet ved hjelp av Ziehes vitenssosilogiske helhetsperspektiv (2004).

I forlengelse av de historiske utviklingslinjene i del 2.2 fremhever Giddens (1991, 2009:141) hvordan den økende detradisjonaliseringen i det senmoderne samfunnet bidrar til å endre forholdet mellom tillit og risiko. Utleiringen eller utløftingen av sosiale relasjoner på tvers av tid og sted skaper økende avhengighet til ekspertsystemer og symbolske tegn, som også fremsetter en refleksiv tilegnelse av viten (1990, 1991:20). De globaliserende utviklingstendensene i senmoderniteten forutsetter slik at individet har tillit til abstrakte systemer, samtidig som disse systemene også representerer og medfører nye former for risiko. Teknologiens økende innflytelse over hverdagslivet og massemedienes sosialiserende virkning (Frønes 2007) kan eksemplifisere hvordan denne medierte erfaringen er historisk unik sammenlignet med tidligere samfunn. Den globaliserende kommunikasjonsutviklingen og tilveksten av nye valgmuligheter betinges dermed av økt refleksivitet både på et institusjonelt og et individuelt nivå (Giddens 2009). For individet representerer denne senmoderne tilliten også en ontologisk sikkerhet, som bidrar til å beskytte individet mot eksistensiell angst. Samtidig medfører den svekkede tradisjonsstyringen (Dale 2006) og den kulturelle frisettingen (Ziehe 2004) at selvets utvikling av selvidentitet blir et kontinuerlig refleksivt prosjekt (Giddens 1991). Slik kan modernitet karakteriseres som tveegget av natur, der de nye mulighetene og utfordringene som følger av samfunnsutviklingen blir tett forbundet og også betinget av hverandre (1990). På bakgrunn av hurtigheten i disse sosiale forandringene kan det senmoderne samfunnet i tillegg karakteriseres som en løpsk verden (Giddens 2009). Konsekvensene av modernitet skiller seg denne måten radikalt fra den tidligere samfunnsutviklingen (1990), slik den historiske gjennomgangen i del 2.2 også viser. I forlengelse av det moderne samfunnets fremvekst betegner Giddens (2009:141) denne overordnede samfunnsutviklingen som et historisk nytt nivå, karakterisert ved høymodernitet eller senmodernitet.

Dette kontinuerlige samspillet mellom de samfunnsmessige utviklingslinjene på institusjonelt og individuelt nivå innebærer at disse nivåene kan sees i gjensidig påvirkning, der begge nivåene utøver kontinuerlig innflytelse over hverandre (1991). I forhold til selvet og skolens utvikling kan individualiseringen som følge av de svekkede tradisjonene og den økende institusjonaliseringen av barne- og ungdomstiden belyse sentrale utviklingslinjer ved disse nivåene. Det gjensidige spenningsforholdet mellom selvet og skolen i lys av en ny modernitet

kan imidlertid se ut for å være gjensidig integrert i forskningen i mindre grad. De ovennevnte modernitetsteoriene kan synes å bære preg av og være generelle teorier som ikke gir tilstrekkelige helhetlige analyser av forholdet mellom selvet og skolen i sammenheng opp mot samfunnsutviklingen, slik jeg ser det. Ziehe (2009) påpeker også hvordan skoleforskning og ungdomsforskning tradisjonelt har utviklet seg på hver sin kant, selv om endringene i elevenes klasseromsatferd som følge av den senere samfunnsutviklingen daglig er en del av lærernes yrkeserfaringer i skolen. På denne bakgrunnen argumenterer Ziehe (2009:184) for en teoretisk rekonstruksjon av de symbolske strukturene som danner grunnlaget for individets sosialisering, der forskning på skolen og selvet søkes integrert i et felles kunnskapssystem. Dette uttalte gjensidige forskningsperspektivet på både selvet og skolen i sammenheng kombinert med en ny moderniseringskontekst gjør at Ziehe kan synes særlig relevant for det tematiske hovedfokuset i denne oppgaven. Ziehes skille mellom den første modernisering og den annen modernisering (2004:87) vil derfor bli benyttet som utgangspunkt for teoriutviklingen i det følgende.

2.4 Den første modernisering og den annen modernisering

Ziehes skille mellom den første modernisering og den annen modernisering (2004:87) kan belyse hvordan samfunnsutviklingen har endret betingelsene for barnets sosialisering i skolen. I likhet med de ovennevnte modernitetsteoretikerne knytter Ziehe (2004) den første modernisering opp mot de historiske utviklingslinjene ved det moderne samfunnets fremvekst i overgangen fra arbeidersamfunn til industrisamfunn (jmf. del 2.2). Det moderne samfunnets videre utvikling fra industrisamfunn mot kunnskapssamfunn blir hos Ziehe beskrevet som en overgang fra skjebnesamfunn til valgsamfunn, og karakterisert som den annen modernisering. Ziehe konseptualiserer disse utviklingsprosessene under den første og den annen modernisering som avtradisjonaliseringens første og andre nivå, og belyser på denne måten hvordan virkningen av avtradisjonaliseringen kan bli en helt annen i overgangen til en ny modernitet.

Nedtrappingen av de førmoderne tradisjonene under den første modernisering førte i følge Ziehe (2006) til en omfattende avtradisjonalisering i samfunnet (jmf. også Giddens 1991),

som etter hvert ble kompensatorisk utlignet ved tilblivelsen av nye tradisjoner. Disse nye tradisjonene representerte stabiliserende overgangskonstruksjoner og hverdagskulturelle sikkerheter, som bidro til å dempe effekten av omveltningene i samfunnet. På denne måten fikk overgangskonstruksjonene en funksjonell effekt som fremmet individualiseringsprosesser, samtidig som de også muliggjorde identitetsutvikling innenfor fellesskapets rammer (Ziehe 2006:200). Med overgangen fra den første modernisering til den annen modernisering har imidlertid virkningen av avtradisjoneringen blitt hverdagskulturelle selvfølgheter, og individets subjektive egenverden har samtidig gjennomgått en betydelig mentalitetshistorisk oppvurdering til fordel for den tidligere kollektive orienteringen. For den oppvoksende generasjonen etter den annen modernisering har hverdagskulturen alltid vært gjennommodernisert, og de opprinnelige overgangskonstruksjonene under den første modernisering har på denne måten blitt trivialisert og delegitimert. Ziehe betegner dette endrede hverdagskulturelle stemningsleiet og erfaringsforholdet som post-avtradisjonering, og viser samtidig hvordan de kulturelle frisettseseffektene også leder til motbehov hos den oppvoksende generasjonen.

De kulturelle frisettseseffektene etter den annen modernisering kan i følge Ziehe (2006) kjennetegnes ved en økende destruktering og normativ liberalisering, som bidrar til å endre forholdet mellom felleskulturen og individets egenverden. Den nye felleskulturen konstitueres i økende grad av populærkultur og media, samtidig som skolens og finkulturens tidligere posisjon som dominerende felleskultur kan synes å ha blitt svekket. Dette innebærer at kunnskap som ikke er en del av populærkulturen må berettiges, og den kan også velges eller velges bort av den enkelte.³ Utvidelsen av individets biografiske spillerom kan på denne måten fremme en sterk subjektorientering og selviakttagelse, som plasserer den personlige livsstilen i sentrum for individets verdensanskuelse. Denne historiske overgangen fra en normregulert mot en stadig mer preferanserelatert hverdagskultur kan synes å medføre at skolen har mistet sin tidligere symbolske ryggdekning og blitt noe man kan stille spørsmålstegn ved (2009). Disse hverdagskulturelle kontekstforandringene medfører i så fall at kløften mellom skolens pedagogiske dannelsesintensjoner og elevenes hverdagskulturelt

³ Denne avtradisjoniseringsprosessen har i følge Ziehe skapt en subjektiv avstand til både finkultur og faglig dannelse som selv den historiske utvidelsen av utdanningssystemet under andre halvdel av 1900-tallet (jmf. del 2.2 og del 3.2) ikke kan kompensere for (2009:188).

formidlede mentalitet kan bli større, mens læringsarbeidet i skolen i økende grad kan bli et brobyggingsarbeid (2004).

Etter den annen modernisering kan skolen synes å ha omstilt seg fra autoritet til motivering, og prisen for denne normaliseringen av skolen kan være en betydelig tilvekst av anstrengelse som kan medføre ubehag for både lærere og elever. Det subjektive filterets dominerende posisjon kan i så fall bidra til å svekke konvensjonenes tidligere gjennomslagskraft, og pluraliseringen av verdigrunnlaget i samfunnet kan også innebære et økende behov for forhandling (2006). I skolen kan denne post-avtradisjonaliseringen innebære at innlæringssituasjonen har gått fra å være en kulturell selvfølgelighet og til å bli en forhandlingssituasjon, der lærerens arbeid blir et permanent begrunnelsesarbeid i et stadig tilstrebet subjektivt anerkjennelsesforhold. Læreren sees ikke nødvendigvis som en representant for en kulturell tradisjon, men som en produsent av undervisningssituasjoner. Elevene kamuflerer heller ikke mangel på dannelseskunnskap, ettersom det å 'ikke vite' har blitt kulturelt legitimt (2004:35). Dette medfører at mulighetene for en produktiv læringskultur i skolen kan synes å ha kommet under press fra sterke risikoer (2009).

Denne nye skolekonteksten kan representere og medføre ulike erfaringer for lærere og elever. For den voksne generasjonen etter den annen modernisering kan de kulturelle frisettelseseffektene representere muligheter og risikoer sammenlignet med biografiske erfaringer fra den første modernisering. Ziehe påpeker eksempelvis at lærere i mellomgenerasjonen kan forvente at elevene har positive holdninger til frisettelseseffektene i skolen, selv om de ikke har noen biografiske kontrasterfaringer (2004:89). For den oppvoksende generasjonen kan de individuelle erfaringene i stedet konstituere den første symbolske og biografiske sosialiseringsrammen i en kultur som 'alltid allerede' har vært gjennommodernisert (2006, 2009:187). Disse kulturelle selvfølgelighetene kan også innebære et endret påvirkningsforhold for identitetsutviklingen hos den oppvoksende generasjonen. Den annen kulturelle frisettelse innebærer i følge Ziehe (2004) en naturlig orientering mot individets subjektive indre verden, sammen med en fri adgang til de store temaene i samtiden og en uformalisering av tradisjonelle atferdsformer som eksempelvis disiplinær innsats. Sammenlignet med den første modernisering, trenger ikke den oppvoksende generasjonen lenger å tilkjempe seg adgang til disse fenomenene.

Denne historiske utviklingen fra en konvensjonell og mot en mer ukonvensjonell identitet kan i følge Ziehe innebære en konflikt mellom identitetens tidligere pliktorienterte dimensjon mot

en stadig mer egoideal-orientert dimensjon. Ziehe karakteriserer denne utviklingen i individets mentale selv-referanser som kjernen i den økende individualiseringen (2009). De gjennomsluktige generasjonslinjene etter den annen modernisering og de kulturelle gjenspeilingene av frisettelseseffektene kan i så fall også forlenge og befeste en fiksering på individets eget foretrukne perspektiv (2004, 2009). I et historisk perspektiv kan denne økende subjektivering, tematiseringen og uformaliseringen representere en gevinst ved samfunnsutviklingen, men Ziehe fremhever i likhet med det tveeggede modernitetsperspektivet hos Giddens (jmf. del 2.3) hvordan moderniseringen også innebærer en pris som må betales. Den kontinuerlige individuelle selvobservasjonen kan skape usikkerhet og fremheve et behov for anerkjennelse fra andre, og den omfattende tilgjengeligheten til informasjon kan innebære et behov for å kunne skjerme seg. Løsrivelsen fra de tidligere tradisjonelle atferdsnormene kan dessuten medføre at individets atferd blir omstilt fra formelle krav og til individuell motivasjon. Den subjektive opplevelsen av de kulturelle frisettelseseffektene etter den annen modernisering kan dermed innebære en svekkelse av de individuelle symbolske mulighetene, på tross av (eller på grunn av) at individets valgmuligheter etter moderniseringsprosessene kan synes å ha økt (2009).

Denne kontinuerlige ambivalensen mellom muligheter og utfordringer har i følge Ziehe (2004) blitt et gjennomgripende livsvilkår etter den annen modernisering. De samfunnsmessige rammene for identitetsutvikling blir i så fall ikke lenger mer distinkte og retningsgivende etter hvert som man blir voksen, men tvert i mot mer løse og åpne. Oppveksten etter den annen kulturelle frisettelse kan i så fall forutsette en økende dobbel dekonstruering som utvider seg både utover mot omgivelsene, og innover mot selvets indre struktur (2009). Samtidig kan den offentlige sfæren også synes å være en forlengelse av privatsfæren, der det forutsettes stadig større psykologisk transparens. Overgangen mellom den første og den annen modernisering kan på denne måten innebære at unges identitetsavgrensning ikke lenger handler om frigjøring, men om hvordan man kan fjerne usikkerhet og ustabilitet. Risikoene ved denne frisatte selvbedømmingen kan videre lede mot ubeslutsomhet og utvikling av unngåelsesmekanismer for å beskytte selvet. I skolen kan dette nedtegne seg som en form for uvilje, der eleven definerer seg selv ut fra hva han eller hun ikke vil. Dersom eleven skal lære å tilveiebringe vilje må læringsarbeidet i skolen i stedet representere en kompensatorisk motvekt til den indre og ytre usikkerheten som kan følge av den omfattende post-avtradisjoniseringen etter den annen modernisering. På denne

bakgrunnen kan den nåværende og fremtidige hovedutfordringen for lærernes arbeid i skolen i så fall synes å være en utvikling og utvidelse av elevens individuelle motivasjonshorisont.

Dersom skolen skal kunne representere en kontrast til den omfattende detradisjonaliseringen og destruktureringen i kjølvannet av den annen modernisering, må den i stedet tilby kontrasterfaringer som midlertidig opphever eller avviker fra de velkjente hverdagsvanene, i følge Ziehe (2009). En slik erfaringskontekst kan innebære utvikling av en evne til desentrering som motvekt til den sterke subjektivering, der elevene kan utvikle ettertenksomhet og arbeide med sosial perspektivovertaking. Fastsatte grenser og tydelige orienteringsregler kan ivareta elevens behov for nonrelativisme og intransparens, og dessuten også fremme utvikling av meningsstøttende strukturer innenfor tydelige klasseromssettinger. Stabile relasjoner innenfor rammen av fellesskapet kan i så fall beskytte eleven mot den omfattende destruktureringen i hverdagen og samtidig dekke motbehovene som i følge Ziehe allerede har oppstått hos den oppvoksende generasjonen (2004, 2009).

Innlæring gjennom av-selvfølgeliggjørelse innenfor strukturerte lærings- og erfarings situasjoner kan i så fall skape motvekt til de kulturelle selvfølgelighetene i hverdagen og samtidig fremme utvikling av nødvendige kontrasterfaringer. ”Close structures cannot disregard the load of openness, but make it easier to carry” (2009:199). Ved å fokusere på fremtidige følelsesmessige forventninger (’følelsesmessig fremtid II’; 2009:198) kan eleven samtidig utvikle en utholdende forventning som også fremmer en nødvendig avstand til umiddelbare følelser og midlertidige frustrasjoner. En slik avstand kan oppmuntre eleven til å prøve ut indre symbolske muligheter, der den subjektive opplevelsen av disse svekkede mulighetene samtidig kan utvides og økes. Utprøving av de indre symbolske mulighetene kan i så fall bidra til at opplevelsen av de ytre mulighetene også vil kunne bli flere og større. På denne måten kan læreren hjelpe eleven til å opparbeide et nytt og fremtidsrettet ideal om vilje, som samtidig muliggjør utvikling av en ny selvforståelse. Sammenfattende kan læringsarbeidet i skolen på denne måten bidra til ervervelse av en ny og fremtidsrettet motivasjonskompetanse, som også kan fremme faglig utvikling og læring i skolen i et langsiktig perspektiv.

2.5 Oppsummering

Samfunnsendringer fra det førmoderne til det senmoderne har i dette kapitlet blitt belyst ved hjelp av sentrale kjennetegn ved det moderne samfunnets fremvekst og utvikling, sammen med ulike perspektiver på modernitet og mulige implikasjoner for selvet og skolen etter den annen modernisering. Denne redegjørelsen har synliggjort en sentral spenning mellom ulike sosiologiske tradisjoner i overgangene fra arbeidersamfunn mot industrisamfunn, og videre fra industrisamfunnet mot dagens kunnskapssamfunn. Den gradvise institusjonaliseringen av barndommen og den økende individualiseringen som følge av samfunnsutviklingen kan sees som sentrale utviklingslinjer for disse historiske overgangene. I en utdanningspolitisk kontekst har overgangen fra den moderne enhetsskolen og frem mot dagens fellesskole vært bærende for denne utviklingen i et nasjonalt perspektiv. Forholdet mellom samfunnsmessiggjøring og individualisering kan samtidig belyse hvordan betingelsene for barnets oppvekst og sosialisering har endret seg i takt med en stadig mer kompleks samfunnsutvikling, der forholdet mellom muligheter og risiko i en ny modernitet har fremsatt et økende behov for individuell refleksivitet. På denne bakgrunnen har enkeltindividet gradvis kommet mer i forgrunnen til fordel for det tidligere tradisjonelle samfunnsfellesskapets betydning. Samtidig kan den oppvoksende generasjonens opplevelse av post-avtradisjonisering etter den annen modernisering også synliggjøre behovet for en ny samfunnsutvikling, der tydelige orienteringsregler og fastsatte grenser kan ivareta selvets fremtidige utvikling innenfor fellesskapets ramme. Disse samfunnsendringene kan samtidig legge ulike føringer for skolen og klasserommets utvikling gjennom forholdet mellom utdanningspolitikk, læreplaner og klasseromsforskning, og disse utviklingslinjene vil bli belyst i det følgende.

3 Utvikling av skole og klasserom

3.1 Innledning

Utvikling av skole og klasserom vil i det følgende bli belyst ved hjelp av et overordnet hovedskille mellom utdanningspolitisk teori i del 3.2 til og med del 3.5, og forskning på klasserommet i del 3.6 og til del 3.7. De sentrale utdanningspolitiske utviklingslinjene etter modernitetens gjennombrudd og den historiske utviklingen fra enhetsskolen til dagens fellesskole kan synliggjøre sentrale trekk ved det moderne skolesystemets utvikling innenfor en nasjonal kontekst. De samtidige læreplanhistoriske utviklingslinjene vil bli belyst med utgangspunkt i et analytisk perspektiv på tilpasset opplæring, der vektingen mellom det faglige dannelsesidealet og det sosiale identitetsperspektivet også kan fremheve ulike utfordringer for det utdanningspolitiske idealet om sosial utjevning. På denne måten kan de utdanningspolitiske føringene om like muligheter og større likhet i skolefaglige resultater også sees i den historiske spenningen og balansegangen mellom hensynet til fellesskapet og tilpassing til den enkelte i skolen. Samtidig kan realiseringen av like muligheter og like resultater i skolen også bli påvirket av hvordan læreplanene blir implementert i klasseromspraksis. Den utdanningspolitiske utviklingen av skolen bør samtidig sees i lys av den systematiske forskningen på livet i klasserommet, som innledningsvis kan skisseres ved hjelp av sosialt konstituert læring, samtaleanalyse, internasjonale sammenligninger av undervisning og interaksjonelt orientert utdanningssosiologi. På denne måten er klasseromsforskning et mangfoldig og ungt forskningsområde i stadig utvikling og forandring, der den kontinuerlige utviklingen av mer avanserte forskningsverktøy også kan medføre nye metodologiske utfordringer og implikasjoner for klasseromsforskningen i fremtiden.

3.2 Sentrale utdanningspolitiske utviklingslinjer etter modernitetens gjennombrudd

Thuens analyse av sentrale utdanningspolitiske utviklingslinjer i perioden 1860-2010 kan fremheve sentrale trekk ved den moderne skolens opprinnelse og utvikling innenfor en

nasjonal kontekst (2010). Utviklingen mellom liberalistiske og sosialdemokratiske idéer har på ulike måter bidratt til å forme statens utdanningspolitiske visjoner for enhetsskolen og fellesskolen, fra den moderne rettsstaten og frem til dagens nåværende velferdsstat. Dagens skole belyses samtidig som et mulig nyliberalistisk prosjekt, som kan gjenspeile et politisk vendepunkt sammenlignet med den klassiske liberalismens ideal om individuell valgfrihet, statlige lovregler, demokrati og en konstitusjonelt avgrenset statsmakt. Disse utviklingslinjene kan dermed synliggjøre historiske endringer i synet på skolens funksjon og samfunnets behov, der spesielt den videregående opplærings funksjon kan sees som et bindeledd mellom skolens og samfunnets utvikling. Samtidig kan disse overordnede endringene også fremheve mulige utdanningspolitiske utfordringer for utviklingen av morgendagens skole.

Thuen (2010) knytter modernitetens gjennombrudd innenfor en nasjonal utdanningspolitisk kontekst til innføringen av *Lov om Almueskolevæsenet paa Landet* i 1860. Med allmueskoleloven skulle det moderne utdanningssystemet knytte sammen de ulike trinnene innenfor datidens grunnleggende opplæring og opp til den høgre skolen i ett felles og enhetlig skolesystem. Denne loven muliggjorde samtidig sterkere statlig styring av landsskolene, og på denne måten skulle ulikhetene mellom skolene i større byer og på landet jevnes ut. Slagstad (referert i Thuen 2010) karakteriserer allmueskoleloven som ”utdanningens 1814 og 1884 i ett”, og fremhever på denne måten det nasjonale og det demokratiske aspektet i den moderne forståelsen av skolen. Skolen skulle dermed også legge til rette for utviklingen av en ”Nationalvelstand” som både fremmet kulturell integrering og materiell vekst (Thuen 2010). På denne måten skulle det rettsstatlige og moderne skoleprosjektet i følge den daværende handlingsideologen Hartvig Nissen være ”en Skole for Livet”. I tillegg aktualiserer skolens gradvise løsrivelse fra kirken behovet for en statsborgerlig allmenndannelse i den rettsstatlige skolen. I tråd med liberalismens klassiske ideal om selvstendighet skulle skolen her tjene som et verktøy for individets utvikling og det samfunnsborgerlige liv. Rettsstaten fremhevet samtidig kommunenes ansvar for skoleforvaltning ved å utarbeide og opprette skoledirektørembeter, standardisert skolearkitektur og økonomiske prinsipper for statlig støtte. På denne måten opprettholdt rettsstaten også kontroll over utviklingen av det moderne skoleprosjektet.

Til sammenligning inntar den sosialliberalistiske staten en mer aktiv og tilretteleggende rolle i utviklingen av samfunnet sammenlignet med de utdanningspolitiske intensjonene i foregående epoke. Sosialstatens ansvar for fellesskapet blir sett på som avgjørende for

realiseringen av et demokratisk og rettferdig samfunn, og Johan Castberg ivaretar dette sosiale rettferdighetsprinsippet ved å beskytte barnets politiske rettigheter med innføringen av barnelovene. Samtidig blir helse- og sosialpolitiske tiltak også et virkemiddel i sosialstatens utvikling av skolen. På denne måten står skolen i sentrum for det demokratiske og folkelige dannelseskompromisset, der rettsstatens sosiale fellesskole gradvis begynner å ta form som en enhetsskole (Thuen 2010). Enhetsskolebegrepet oppstod opprinnelig i diskusjonen om folkeskolens funksjon i forhold til den høgre skolen, og med enhetsskolevedtaket i 1920 gjøres den 7-årige folkeskolen obligatorisk for opptak til statsstøttet videregående opplæring. Folkeskolen blir dermed 'den eneste' skolen og utdanningsveien til videregående opplæring, og slik blir den i realiteten også en enhetsskole.

I forlengelse av sosialstatens utdanningspolitikk kan sosial integrasjon sees som det overordnede motivet for utviklingen av sosialdemokratiets enhetsskole. Ulikhetene mellom by og land i etterkrigstidens Norge skulle besvares med de like muligheters skole, der alle elever skulle ha like muligheter uavhengig av sosial og økonomisk bakgrunn, kjønn eller geografisk tilhørighet.⁴ Overgangen fra 7-årig folkeskole til 9-årig obligatorisk grunnskole i 1969 bidro samtidig til å samordne de ulike trinnene mellom grunnleggende og videregående opplæring i et mer enhetlig skolesystem enn tidligere. Volckmar nyanserer denne sosialdemokratiske epoken ved å skille mellom to reformperioder på 1950-/1960-tallet og 1990-tallet, med henholdsvis Helge Sivertsen og Gudmund Hernes som sentrale utdanningsstrateger. I videreføringen av det sosialstatlige skoleprosjektet vektla Sivertsen demokratisk oppdragelse og det sosiale aspektet i skolen, mens kunnskapsskolen og det faglige motivet hos Hernes kan sees i forlengelse av Nissens utdanningspolitiske ideologi (Thuen 2010:281).

Sosialdemokratiets skoleprosjekt kan dermed karakteriseres som en fusjon mellom enhetsskolens og kunnskapsskolens idealer. På denne måten fremhever Thuen også en uavklart politisk utfordring i forholdet mellom likhet i muligheter kontra likhet i resultat, der det sosiale motivet hos Sivertsen og kunnskapsmotivet hos Hernes kan sees som motstridende. Like muligheter kan her være betinget av at opplæringen er tilpasset elevens forutsetninger, men innenfor en felles undervisningsramme kan dette bety at de faglige

⁴ Denne formen for *sjanselighet* forutsetter imidlertid både *formallighet* og *ressurslighet*, i følge Baune (2007:141). Like muligheter eller sjanser til utdanning kan politisk avhenge av lovfestede rettigheter om lik adgang til utdanning, og tilstrekkelige økonomiske ressurser til å realisere disse utdanningsmulighetene i praksis. Lovfestede rettigheter og økonomiske ressurser har likevel vist seg ikke å være tilstrekkelig for å oppnå *resultatlighet* i skolen (Baune 2007).

kunnskapskravene må nedjusteres dersom elevenes individuelle (og svært ulike) forutsetninger og behov skal kunne ivaretas. Et slikt perspektiv kan imidlertid ikke synes å samsvare med kravene til en kunnskapssterk skole i den senere tidens utdanningsretorikk. Dette spenningsforholdet vil også bli utdypet og konkretisert ved hjelp av de læreplanhistoriske utviklingslinjene i del 3.4.

På denne måten belyser Thuen en overordnet utdanningspolitisk utviklingslinje fra sosialstatens enhetsskole på begynnelsen av 1900-tallet og frem til dagens kunnskapsskole, der trekk fra nyliberalismen⁵ kan bidra til å beskrive dagens skoleprosjekt. I kontrast til sosialstatens aktive rolle kan den nyberalistiske vendingen betegne en minimumsstat som kun skal gripe inn i samfunnet for å sikre markedsøkonomien (2010:282). Ved å erstatte de tidligere detaljerte fagplanene med kompetansemål og grunnleggende ferdigheter gis skole og lærere økt frihet i utformingen av innholdet, samtidig som staten kontrollerer grad av måloppnåelse ved hjelp av nasjonale prøver. ”Målstyrt valgfrihet” skal dermed bidra til å løfte kunnskapsnivået ved å stimulere til konkurranse, og slik forbedre elevenes skoleprestasjoner. Målstyring, marked og mangfold kan sammen med effektivitet og nytte belyse disse nye retoriske vendingene innenfor den utdanningspolitiske tenkningen. Sosialdemokratiets ideal om sosial utjevning forskyves på denne måten i en utdanningsøkonomisk retning, der ”investering” og ”iverksetting av tiltak” helt ned i småbarnsalder sees som ”samfunnsøkonomisk lønnsomt” (Thuen 2010). Instrumentell og teknologisk utdanningsøkonomi kan dermed sees som politisk virkemiddel både for den nåværende realiseringen av en kunnskapssterk skole, og for den fremtidige utviklingen av en god samfunnsøkonomi. På denne måten skisserer den overordnede utdanningspolitikken også en utvikling fra den moderne enhetsskolen og frem mot dagens mulig nyliberalistiske fellesskole.

⁵ Dale (2008b:22) bruker betegnelsen markedsliberalisme om samme epoke.

3.3 Fra enhetsskole til fellesskole i moderne utdanningsretorikk

Thuens ovennevnte utdanningspolitiske utviklingslinjer kan belyse hvordan den moderne utdanningspolitikken gradvis har etablert den overordnede idéen om enhetsskolen, for så å forlate den til fordel for en retorisk vending mot fellesskolen (2010:273). De første visjonene om ett enhetlig og felles skolesystem for alle elever fant sin form under rettsstaten, og ble politisk etablert som en enhetsskole under sosialstatens utdanningspolitiske epoke. Under sosialdemokratiets fremvekst utviklet enhetsskolen seg gradvis i retning mot en kunnskapsskole, og innenfor dagens utdanningspolitiske epoke står betoningen av kunnskapsskolen sterkt. Overgangen fra det sosialstatlige og det sosialdemokratiske skoleprosjektet kan samtidig belyse et skifte i synet på enhetsskolens funksjon, der idealet om sosial utjevning etter hvert synes å komme i bakgrunnen for et økende fokus på like muligheter i skolen. Kanskje kan det også synes som om dagens skoleprosjekt har vendt mer tilbake til visjonen om sosial utjevning med den mulig nyliberalistiske vendingen.⁶ Samtidig har fellesskolebegrepet gradvis nedfelt seg som det overordnede retoriske begrepet i dagens utdanningspolitiske tenkning.

Enhetsskolens utvikling og fellesskolens fremvekst kan samtidig sees i lys av Frykmans (2005) historiske skille mellom modernitetens gamle dannelsesskole og den senmoderne reformskolen. Dannelsesskolens tradisjonelle ideal om at eleven skulle 'bli til noe' gjennom utdanning kan se ut for å ha kommet i skyggen av et økende fokus på elevens individuelle identitetsutvikling i dagens senmoderne skole. På denne måten kan det tidligere fremtidsrettede idealet om 'å bli noe' gradvis ha kommet i bakgrunnen for et fremvoksende nåtidsrettet ideal om at eleven skal 'være noen' i dagens skole. Innenfor en utdanningspolitisk kontekst kan utviklingen av dette omsorgs- og kunnskapsperspektivet trolig sees blant annet i spennet mellom det sosiale og det faglige motivet som nevnt hos henholdsvis Sivertsen og Hernes. Frykman presiserer imidlertid at disse to perspektivene er parallelle og gjensidig avhengige av hverandre, og det blir dermed et spørsmål om ulik grad av vektning mellom omsorgs- og kunnskapsperspektivet gjennom skolens utdanningspolitikk og læreplanhistorie. Frykman hevder samtidig at den sterke individorienteringen i den senmoderne skolen ikke nødvendigvis fremmer elevens motivasjon for utdanning, og dette kan i så fall medføre at de

⁶ "Skolens rolle som verktøy for sosial utjevning må styrkes", i følge Soria Moria-erklæringen (2005:44).

like muligheters skole hindrer den sosiale mobiliteten⁷ som den tradisjonelt har kjempet for. Skolen kan dermed se ut for å ha mistet sin opprinnelige samfunnsmessige funksjon i overgangen fra den moderne dannelsesskolen og til en senmoderne reformskole. Thuen (2010:285) påpeker også hvordan den utdanningspolitiske utviklingen av enhetsskolen fra rettsstaten og frem til etterkrigstidens velferdsstat har vektlagt skolens funksjon som en samfunnsformende institusjon, samtidig det nåværende skoleprosjektet i større grad kan se ut for å ta form av samfunnet.

Frykman påpeker på denne bakgrunnen et politisk paradoks, der den gamle dannelsesskolen kan se ut for å ha vært bedre egnet til sosial utjevning og mobilitet enn den nåværende reformskolen. Flere har fått like muligheter i dagens skole, men likevel velger færre å benytte disse mulighetene, i følge Frykman. I stedet for å integrere de vellykkede resultatene fra dannelsesskolen i utformingen av dagens og fremtidens utdanningspolitikk, synes skolen samtidig å ha løsrevet seg fra sitt historiske fundament ved å lukke øynene for sin egen bakgrunn og kultur (2005:28). Dette har medført at effektene er annerledes enn de tilsiktede (2005:38), der de opprinnelige utdanningspolitiske intensjonene om sosial utjevning i skolen i økende grad kan se ut for å ha resultert i sosial reproduksjon de siste årtiene. Frykman fremhever samtidig at den sosiale skjevheten eller skjevfordelingen i tillegg har blitt forsterket. Den dannede middelklassen reproducerer seg selv ved å søke videregående opplæring uavhengig av karakterer eller faglig nivå, mens elever fra øvrige samfunnslag i større grad enn tidligere tenderer mot å velge bort videre opplæring til fordel for andre yrkesveier. Andelen elever som slutter før fullført videregående opplæring antas i dag å være rundt 30 %, og kampen mot dette frafallet kan sees som et av hovedtemaene innenfor dagens utdanningspolitikk.⁸ En sentral utfordring for å redusere den sosiale skjevheten kan dermed synes å være hvordan skolen kan motivere til læring hos elever som velger å slutte før fullført videregående opplæring. Frykman påpeker samtidig at pedagogisk og sosiologisk forskning tradisjonelt har søkt å forklare den sosiale skjevheten enten i lys av klasserommet eller utenfor selve skolen. Han argumenterer derfor for at fremtidig forskning må rette blikket mot samspillet mellom disse arenaene for å kunne finne mulige årsaksforklaringer.

⁷ Sosial mobilitet kan også betegnes vertikal mobilitet, og viser til individets oppadgående eller nedadgående bevegelse mellom sosiale klasser eller langs sosiale rangstiger (Bø & Helle 2008:198).

⁸ <http://samarbeidforarbeid.regjeringen.no/tema/fracfall-i-videregaaende-opplaering/>

Sammenfattende kan disse overordnede utviklingslinjene hos Thuen (2010) og Frykman (2005) belyse den utdanningspolitiske konteksten og de ulike retoriske virkemidlene for utviklingen av enhetsskolen og fellesskolen etter modernitetens gjennombrudd. Forholdet mellom det moderne dannelsesidealet og det senmoderne identitetsperspektivet kan samtidig fremheve et uavklart spenningspunkt i utdanningspolitikken syn på den nåværende fellesskolens funksjon. Kunnskaps- og omsorgsperspektivet kan synes å være gjensidig vektlagt og integrert i dagens utdanningsretoriske tenkning om den inkluderende fellesskolen. Målstyringen og de nasjonale prøvene kan karakterisere intensjonen om et kunnskapsløft i skolen, samtidig som omsorgsperspektivet også kommer tydelig til uttrykk i de utdanningspolitiske dokumentene. På denne bakgrunnen kan det synes som om den nåværende utdanningsretorikken er preget av et prinsipp om ”ja takk, begge deler” der både kunnskap og omsorg skal vektlegges og ivaretas. Disse overordnede utdanningspolitiske utviklingslinjene kan også spores i de ulike læreplanenes utvikling fra Normalplanene av 1939 og frem til dagens Læreplan for kunnskapsløftet 2006, og vil bli beskrevet i lys av et teoretisk perspektiv på tilpasset opplæring i det følgende.

3.4 Læreplanhistoriske utviklingslinjer i lys av tilpasset opplæring

De læreplanhistoriske utviklingslinjene fra N39 til LK06 kan beskrives i lys av ulike teoretiske perspektiver og analytiske forskningstilnærminger. I forlengelse av de samfunnsmessige utviklingslinjene i kap. 2 og de utdanningspolitiske utviklingslinjene i del 3.2 vil jeg særlig belyse spenningen mellom hensynet til fellesskapet og tilpassing til den enkelte i læreplanene, og mellom faglig dannelses og sosial identitetsskaping (jmf. Frykman 2005, Frønes, 2007, Heggen 2004, Thuen 2010).⁹ Tilpasset opplæring kan favne begge disse dimensjonene, samtidig som analysene av tilpasset opplæring i både læreplaner og stortingsmeldinger (Bachmann & Haug 2006, Jenssen & Lillejord 2005) også kan synliggjøre hvordan tilpasset opplæring som utdanningspolitisk begrep er svært mangfoldig og sammensatt. På denne bakgrunnen kan realiseringen av tilpasset opplæring som verktøy for

⁹ Samtidig vil implementering av læreplaner i klasseromspraksis også bli problematisert i del 3.5.

større likhet mellom elevenes skolefaglige prestasjoner også synes å stå ovenfor sentrale utfordringer i den fremtidige kunnskapsskolen.

Tilpasset opplæring kan sees som en overordnet utviklingslinje og en sentral fellesnevner for læreplanenes historiske utvikling fra Normalplanene av 1939 og frem til Læreplanen for kunnskapsløftet 2006. I forlengelse av N39 har tilpasset opplæring blitt tolket som tilpassede og individualiserte arbeidsformer, der læreplanene skal sikre utdanningskvalitet ved å tilråde arbeidsformer i skolen (Bachmann & Haug 2006). På denne måten har tilpasset opplæring vært et utdanningspolitisk verktøy for å skape større likhet i skolefaglige resultater ved hjelp av ulikhet i undervisningen. Samtidig kan det synes å være en uavklart spenning mellom en smal og en vid forståelse av tilpasset opplæring i læreplanene, der konkrete pedagogisk-progressive metodeanvisninger og praktiske begrepsoperasjonaliseringer basert på en smal forståelse i stor grad synes å bli overlatt til praksisfeltet (Bachmann & Haug 2006, Klette 2007). I revisjonene av læreplanene (særlig fra og med Mønsterplanen av 1987) gis tilpasset opplæring samtidig en stadig videre innholdsforståelse, der tilpasset opplæring skal være en overordnet ideologi og en pedagogisk plattform for all virksomhet i skolen i stadig større grad (Bachmann & Haug 2006:8, Klette 2007:344). I forlengelse av denne vide begrepsforståelsen skal opplæringen i følge både Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1997 og Læreplanen for kunnskapsløftet 2006 bidra til utvikling av seks ulike delaspekter ved ”det integrerte mennesket” i et helhetlig perspektiv. Samtidig har elevens rett til tilpasset opplæring også blitt nedfelt i Opplæringsloven, § 1-3: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Lovdata 2010).¹⁰

Denne forståelsen av tilpasset opplæring kan særlig sees på bakgrunn av grunnskolelovene i 1969 og 1975, som bidro til å endre betingelsene for tilpasset opplæring i både læreplanteori og klasseromspraksis. Grunnskoleloven av 1969 lovfestet at individualisering skulle foregå innenfor sammenholdte klasser, og dette medførte at pedagogisk differensiering med ulikt lærestoff innenfor klasseromsfellesskapet ble fremmet i revisjonen frem mot Mønsterplanen av 1974. Den tidligere segregeringen mellom elever i såkalte normalskoler og spesialskoler ble samtidig opphevet med oppløsningen av spesialskoleloven, som ble integrert i grunnskoleloven i 1975. På denne måten ble også grunnskolens funksjon som en skole for alle elever forsterket. Integreringen av elever med særskilte behov og elever med

¹⁰ <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>

minoritetsspråklig bakgrunn i fellesskapet medførte imidlertid at tilpasset opplæring i stor grad ble knyttet opp mot spesialpedagogisk arbeid og forstått som synonymt med spesialundervisning i perioden 1975-1990 (Jenssen & Lillejord 2009:12).

Integreringsprosessen viste seg imidlertid å være mislykket fordi det fant sted en uheldig og utilsiktet segregering av enkeltelever i praksis, og denne utdanningspolitiske forståelsen av tilpasset opplæring ble derfor erstattet av en ny utdanningspolitisk ideologi om inkludering, samtidig som stortingsmeldingene fortsatte å knytte tilpasset opplæring opp mot spesialundervisning (Jenssen & Lillejord 2009). Tilpasset opplæring har slik vært et ”politisk vellykket begrep fordi ulike regimer kan fylle det med ulikt innhold. For praksisfeltet er det imidlertid – av samme grunn – vanskelig å forholde seg til” (Jenssen & Lillejord 2009:13).

På denne bakgrunnen kan tilpasset opplæring synes å være et komplekst og til dels også motstridende begrep innenfor den utdanningspolitiske og læreplanhistoriske utviklingen. Samtidig kan vektleggingen av tilpasset opplæring i læreplanene også synliggjøre hvordan endringene i samfunnet har bidratt til å endre betingelsene for forholdet mellom hensynet til fellesskapet og tilpassing til den enkelte. De overordnede samfunnsendringene og overgangen fra det moderne industrisamfunnet til det senmoderne kunnskapssamfunnet kan særlig sees i revisjonen av M74 og frem mot M87. Både M74 og M87 belyser skolen som en omsorgsfull motkultur til den globaliserende og flerkulturelle samfunnsutviklingen, der skolen skal beskytte barnet og ivareta hensynet til hver enkelt elev i stadig økende grad. Nye forskningsresultater om lavt læringstrykk og ettergivenhet i skolen (Dale 2008a, Bachmann & Haug 2007) medfører imidlertid at den utdanningspolitiske vektleggingen av den psykososiale dimensjonen i mønsterplanene (Engelsen 2003) blir justert mot en mer kunnskapsbetonende retning i revisjonsarbeidet frem mot L97. Innføringen av målstyring og utviklingen av et nasjonalt vurderingssystem skal fremme kunnskapsskolen under statsråd Gudmund Hernes, der hardtarbeidende og lærevillige elever skal utvikle seg sammen innenfor fellesskapets ramme. På denne måten bryter de overordnede føringene i L97 både med det progressive idégrunnlaget og med den tidligere vektleggingen av enkeltindividet i de forutgående læreplanene (Bachmann & Haug 2006, 2007). På denne bakgrunnen kan den læreplanhistoriske overgangen og utviklingen særlig fra M87 og frem mot L97 også sees i spenningene mellom både det faglige kunnskapsmotivet og det sosiale omsorgsmotivet hos Thuen (jmf. del 3.2), og mellom det moderne dannelsesmotivet og det senmoderne identitetsmotivet hos Frykman (jmf. del 3.3).

I revisjonen frem mot LK06 blir imidlertid individualisering, desentralisering og økt lokal valgfrihet sammen med resultatansvar fremmet som sentrale virkemidler for utviklingen av den senmoderne kunnskapsskolen under utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet. Stortingsmeldingene i denne perioden (1997-2005) argumenterer i økende grad for en individuelt tilpasset opplæring, mens stortingsmeldingene etter innføringen av LK06 på sin side vektlegger tilpasset opplæring som en kvalitet ved den ordinære fellesundervisningen innenfor fellesskapets ramme (Jenssen & Lillejord 2009:10). Forholdet mellom utdanningskvalitet og tilpasset opplæring kan i følge Bachmann & Haug sees som to sider av samme sak i denne læreplanreformen, der resultat-kvalitet ved hjelp av prosessfrihet (2006:102) blir fremmet som det viktigste kvalitetskriteriet for opplæringen (2007:270;272). Utvikling av grunnleggende ferdigheter i læreplanverket ¹¹ skal vurderes opp mot nye kompetansemål som erstatter de tidligere innholdsbeskrivelsene i hvert enkelt fag, og ved hjelp av nasjonale prøver skal det vurderes hvorvidt skolen lykkes med å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter. Disse prøvene skal danne grunnlag for kvalitetsutvikling i skolen, og på denne bakgrunnen skal kvalitetsutvikling og kunnskap også kunne bidra til kvalifisering for et hurtig skiftende fremtidssamfunn som det er vanskelig å forutsi konturene av. De internasjonale undersøkelsenes indikasjoner på stor spredning mellom norske elevers resultater (2006:10) har samtidig medført at sosial utjevning har blitt forsterket som utdanningspolitisk målsetning for den norske skolen. I et danningsteoretisk perspektiv på tilpasset opplæring representerer LK06 dermed et endret spenningsforhold mellom hensynet til fellesskapet og tilpassing til den enkelte, der individuell identitetsutvikling og ansvar for egen læring også synliggjør en mer individorientert kontekst for et kunnskapsløft i skolen (Bachmann & Haug 2006:18).

Denne individorienteringen gjenfinnes også i elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt læringsmiljø i skolen, som er nedfelt i Opplæringslovens § 9a-1 (Lovdata 2010). Et godt læringsmiljø kan fremme god sosial kompetanse og gode skolefaglige prestasjoner (Helgøy & Homme 2011:10), og elevenes opplevelse av læringsmiljøet vil bli påvirket av hvordan skolen organiserer og gjennomfører undervisningen innenfor rammevilkårene (Skaalvik & Skaalvik 2005:180). Tilpasset og differensiert undervisning kan slik sees som den viktigste faktoren for elevenes læringsutbytte i skolen (Skaalvik & Skaalvik 2005:183). Elevenes læringsutbytte vil

¹¹ De grunnleggende ferdighetene i LK06 er *å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy* (Utdanningsdirektoratet 2006).

samtidig bli påvirket av både den uformelle vurderingen underveis i en faglig arbeidsprosess, og av den formelle produktvurderingen underveis og ved den avsluttede opplæringen i ulike fag (Skaalvik & Skaalvik 2005:197, Utdanningsdirektoratet). Det som blir vurdert blir imidlertid tillagt større vekt enn det som ikke blir vurdert (Skaalvik & Skaalvik 2005:204), og både nasjonale kompetansemål i fagplanene og nasjonale prøver tar utgangspunkt i en standardbasert vurdering som er felles for alle elever. Slike formelle vurderingskriterier kan dermed sees som motstridende til de utdanningspolitiske målsetningene om tilpasset opplæring i både den generelle delen av LK06 og i Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet 2006). Forholdet mellom tilpasset opplæring og formelle vurderingskriterier vil også påvirke elevens mestringserfaringer og selvoppfatning i skolen, og vil bli diskutert i del 4.3.

Sammenfattende kan disse læreplanhistoriske utviklingslinjene synliggjøre at tilpasset opplæring er et komplekst politisk og pedagogisk begrep som om mulig kan synes å virke mot sin hensikt som verktøy for sosial utjevning. Bachmann & Haug stiller spørsmål ved hvor langt man kan gå før ulikhet i tiltak tvert i mot kan skape større ulikhet og forskjeller mellom elevene (2006:265, 2007:274), og Klette argumenterer for at individualiserte arbeidsformer som tilpassing kan forsterke sosial ulikhet avhengig av elevens individuelle bakgrunn og forutsetninger (2007:352). Disse tendensene kan synes å bli bekreftet av den seneste forskningen på implementeringen av Kunnskapsløftet, som så langt gir indikasjoner på foreløpig økende karakterforskjeller og større sosial ulikhet (Bakken & Elstad 2012:9). På denne bakgrunnen kan det synes som om hensynet til fellesskapet bør ivaretas i større grad dersom realisering av tilpasset opplæring skal kunne ha bedre vilkår i den fremtidige skolen.

Samtidig bør det også stilles spørsmål ved hvorvidt de nåværende indikatorene for tilpassing er gode nok både i læreplanteori, forskning og klasseromspraksis. Den vide tilnærmingen til tilpasset opplæring i forskningen kan synes å ha medført at vi har lite kunnskap om tilpasset opplæring i klasserommet. I forlengelse av N39 og de læreplanhistoriske utviklingslinjene har tilpasset opplæring i stor grad også blitt definert i lys av individualiserte og elevaktive arbeidsformer, men både Klette (2007) og Bachmann & Haug (2006:36) fremhever at en mer lærerstyrt undervisning med fast struktur og tydelige rammer også kan være en godt tilpasset opplæringssituasjon for ulike elever. Dersom tilpasset opplæring skal kunne forbedre elevenes fremtidige faglige prestasjoner og samtidig bidra til sosial utjevning i skolen, kan det i så fall være avhengig av et skifte mot en smalere begrepsforståelse der man tar utgangspunkt i hver enkelt undervisningssituasjon. Ved å ta utgangspunkt i hver enkelt undervisningskontekst og

beslutningshorisont kan også forskningen få mer kunnskap om den kontinuerlige vekselvirkningen mellom individ og fellesskap, der det gjensidige spenningsforholdet mellom hensynet til både enkeltindividet og fellesskapet kan ivaretas i større grad (2006:22;29). Samtidig kan realiseringen av en smal forståelse av tilpasset opplæring i skolen også sees i sammenheng med implementeringen av læreplaner i klasseromspraksis, og dette vil bli belyst i neste del.

3.5 Implementering av læreplaner i klasseromspraksis

Gjennomgangen av de læreplanhistoriske utviklingslinjene i del 3.4 kan belyse hvordan læreplanene som utdanningspolitiske styringsinstrumenter kan påvirke livet i skolen. Samtidig kan hybridbegrepet bidra til å belyse implementeringen av læreplaner i klasseromspraksis, der ny praksis som følge av en ny reform kan smelte sammen med etablert praksis fra før reformen ble introdusert (Bjørnstad 2009:16). I følge Cuban (referert i Bjørnstad 2009) oppstår disse hybridene på klasseromsnivå ved at lærere tar i bruk delene av en ny reform som passer sammen med deres etablerte klasseromsrepertoar, og på denne måten kan møtet mellom gammel og ny praksis også konstituere noe som er særegent nytt. Han argumenterer samtidig for at amerikanske klasserom i økende grad synes å være kjennetegnet av hybridiserte praksisformer fra og med midten av 1990-tallet, og denne tendensen følges også opp i en nasjonal kontekst i Bjørnstadts forskning på aktiviteter i klasserommet etter innføringen av reform 97.

Samtidig påpeker Klette at klasserommet tradisjonelt har blitt beskrevet som tradisjonsbundet og vanskelig å forandre (2003:9, 2004:34) på tross av reformtiltak og nye læreplaner. Denne tesen om fravær av forandring kan knyttes opp mot teoretiske og metodiske premisser i selve forskningen, der tilsynelatende stabile trekk i klasserommet også kan skyldes forskningens egne analyseverktøy (Klette 2004, dessuten også Sahlström 2008).¹² Cuban fremhever samtidig flere forutsetninger for at en læreplanreform skal kunne få konsekvenser for

¹² Kvantitative punktobservasjoner kan her eksempelvis synes å støtte tesen om fravær av forandring, men dersom aktivitetsregistreringene suppleres med kvalitative feltnotater kan dataene frembringe signifikante forskjeller og utviklingstrekk.

klasseromspraksis. Vellykket læreplanimplementering vil her avhenge av at reformen forholder seg til de praktiske rammene i skolen, at den er utviklet i samråd med lærernes erfaringer, og at den aktivt bruker utviklingsorienterte læreres innsikt (Klette 2003:11, 2004:22). Cuban (referert i Bjørnstad 2009) og Klette (2003) vektlegger dessuten hvordan reformrealisering vil avhenge av et visst tidsperspektiv, der effekten av en utdanningsreform ofte kan gjenfinnes i etablert klasseromspraksis først et tiår eller to etter innføringen av reformen. På denne bakgrunnen kan dagens klasseromspraksis i så fall kunne være kjennetegnet av hybridiserte blandingsformer fra både Kunnskapsløftet (LK06) og reform 97 (L97). Samtidig vil fremtidige analyser kunne si mer om hvordan intensjonene i Kunnskapsløftet som læreplanreform har påvirket og nedfelt seg i klasseromspraksis.

Forskning på implementeringen av M74 (Engelsen 2003), L97 (Klette 2003) og foreløpig forskning på LK06 (Dale & Øzerk 2008, Engelsen 2008) fremhever imidlertid at læreplanene i liten grad kan synes å prege klasserommet. OMI-prosjektet (Oppfølging av mønsterplanens intensjoner) konkluderte med at den lokale valgfriheten i Mønsterplanen av 1974 ble benyttet i mindre grad, på grunn av manglende retningslinjer og mangelfulle ressurser i realiseringen av planen (Engelsen 2003:52). Lokalt læreplanarbeid kan i så fall synes å virke mot sin hensikt dersom den nasjonale planen ikke har tydelige veiledninger og klare retningslinjer for hvordan det lokale læreplanarbeidet skal gjennomføres. Dette synes også å være tilfellet for de lokale strategidokumentene etter innføringen av Læreplanen 2006, som i følge Dale & Øzerk (2008) i stor grad synes å være gjentakelser av den nasjonale læreplanen. Samtidig blir utilstrekkelig statlig finansiering i tilknytning til tilpasset opplæring også fremhevet som et hinder for den nåværende reformrealiseringen av LK06.

Forskerne presiserer i tillegg at dette læreplanverket som helhet synes å være inkonsistent på grunn av motstridende kunnskapssyn og også motstridende elevsyn i den generelle delen av LK06 og i fagplanene. I tråd med tidligere læreplaner skiller den generelle delen av læreplanverket mellom teoretiske og praktiske fag, mens fagplanene bryter ned dette skillet og vektlegger kompetanse som svar på de nye utfordringene i kunnskapssamfunnet. Med dette formålet har kompetansemål og integrering av grunnleggende ferdigheter erstattet de tidligere innholdsbeskrivelsene i fagplanene, men flere av skoleeierne i undersøkelsen fremhever at kompetansemålene fremstår som uklare og lite tydelige. En bedre klargjøring av kompetansemålene i de nasjonale læreplanene kan i så fall sees som en fremtidig utfordring og forutsetning for videre lokal implementering av læreplanen. Reformdokumentene skiller

også mellom eleven som når mestring av mål som andre har satt, og eleven som aktivt medvirker til innhenting og konstruksjon av egen kunnskap. Engelsen problematiserer dette skillet som et objektsyn og et subjektsyn på eleven (2008:148), men fremhever også at disse ulike elevsynene kan forenes. Samtidig påpeker hun at de nåværende reformdokumentene ikke har tydelige retningslinjer for hvordan dette kan gjøres.

Disse konsistensproblemene i utdanningsreformen Kunnskapsløftet ser også ut for å kunne prege prinsippet om tilpasset opplæring, som i følge evalueringen (2008) er innarbeidet i fagplanene i varierende grad. Forskerne undersøkte samtidig hvorvidt tilpasset opplæring kan synes å være realisert i tråd med reformens intensjoner ved å spørre skoleeierne i undersøkelsen om deres observasjoner av tilpasset opplæring i praksis. Skoleeierne ble her spurt om grad av enighet i følgende utsagn: *”Opplæringen i norsk videregående skole / norsk grunnskole er i for liten grad tilpasset til den enkelte eleven og lærlingen /lærekandidaten”* (2008:181). Ca 25 % av skoleeierne var i stor grad enige i dette utsagnet, mens ca 70 % var enige i noen grad (2008:182). På bakgrunn av disse funnene kan det dermed synes som om vektleggingen av lokalt læreplanarbeid, kompetansemål og tilpasset opplæring foreløpig ikke har bidratt til å realisere reformens intensjoner om kunnskapsløft og ”målstyrt valgfrihet” (jmf. Jenssen & Lillejord 2009 og Thuen 2010) fullt ut. Fremtidig implementering av Læreplanen 2006 kan dermed være betinget av at det utvikles tydeligere retningslinjer og klarere kompetansemål, og at det etableres en helhetlig konsistens mellom læreplanverkets ulike deler. Samtidig kan videre læreplanimplementering også avhenge av at det gis tilstrekkelige ressurser til realisering av reformens intensjoner, særlig i tilknytning til tilpasset opplæring.

3.6 Et mangfoldig forskningsområde i utvikling og forandring

Forskningen på livet i klasserommet kan karakteriseres ved hjelp av et kontinuerlig teoretisk og metodisk mangfold gjennom forskningsfeltets cirka 40 år lange etablerte vitenskapelige historie (Sahlström 2008). Sahlström skisserer fire hovedtrender i denne utviklingen, der orienteringen fra lærerens undervisning og mot en større oppmerksomhet rundt elevens læring kan synes å være kjennetegnende for samtlige områder (2008:84). Disse fire utviklingslinjene

kan identifiseres ved hjelp av henholdsvis sosiolingvistikk og sosialt konstituert læring, språkvitenskap og samtaleanalyse, internasjonale sammenligninger av undervisning, og interaksjonelt orientert utdanningssosiologi. I det følgende vil jeg særlig vektlegge sosiologisk og interaksjonelt orientert klasseromsforskning sammen med internasjonale sammenligninger av undervisning, da disse delområdene kan synes mest relevante for forståelsen av samspill og selvets utvikling som har blitt lagt til grunn i denne oppgaven (jmf. kap. 1).

Den utdanningssosiologiske delen av forskningsfeltet fremheves av Sahlström (2008) som den mest dominerende utviklingslinjen innenfor dagens klasseromsforskning. Symbolsk interaksjonisme (Mead 1934) og etnografi danner det grunnleggende teoretiske og metodiske fundamentet i denne delen av forskningen, der livet i klasserommet sees som forhandlinger mellom ulike grupper og deres individuelle perspektiv og strategier. Lærernes og elevenes ulike perspektiver har innenfor denne delen av forskningen blitt belyst spesielt ved hjelp av dimensjonene sosial klasse, etnisitet og kjønn. Dimensjonen sosial klasse synes mest relevant i forhold til denne oppgavens hovedfokus, da forskningen på sosial klasse har synliggjort hvordan enhetsskolens ideologiske mantra om utjevning av sosiale forskjeller i samfunnet kan se ut for å ha hatt motsatt effekt. Den enhetspolitiske tankegangen kan i stedet tilsynelatende ha bidratt til å reproducere og videreføre de sosiale ulikhetene i befolkningen, i følge Dale (2008a) m. fl. Differensiering av elevene ut fra faglig nivå (jmf. del 3.4) har også vist seg å kunne resultere i utvikling av motstandskulturer både hos arbeiderklasseelever som har lave prestasjoner i forhold til skolens krav, og hos dyktige elever som har mistet sin tidligere sosiale posisjon i klassen som de høyest presterende før differensieringen. En slik form for differensiering av elevene kan i så fall indikere at den gjennomsnittlige eleven kanskje har de beste betingelsene for å lykkes både faglig og sosialt i skolen. Perspektivtaking i skolen og mulige konsekvenser av differensiering i klasserommet vil for øvrig bli ytterligere behandlet sammen med blant annet referansegruppeteori (Skaalvik & Skaalvik 2005) i kapittel 4 om selvet i samspill, og i kapittel 6 om samspillserfaringer i skolen.

Samtidig kan fremveksten av senere tids internasjonale komparative undersøkelser og analyser også sees som en sentral utviklingslinje ved senere tids klasseromsforskning. Internasjonale sammenligninger av undervisning i matematikk og naturfag på åttende trinn i grunnskolen er hovedmålet i forskningsprosjektet TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study)¹³, som ble iverksatt i 1995 og som gjennomføres hvert fjerde

¹³ (Sahlström 2008, www.timss.no)

år. Denne komparative forskningen kritiseres imidlertid av Sahlström (2008) for ikke å ha tatt spesielt hensyn til deltakerlandenes ulikheter mellom kulturell praksis, læreplaner og innhold i fagene. Ved den manglende inkluderingen av slike betydningsfulle nasjonale ulikheter i forskningen bør det i så fall også reises mulig kritikk mot undersøkelsenes legitimitet, og mot validiteten av forskningsfunnene. På den annen side kan de internasjonale sammenligningene av undervisning i TIMSS også synes å ha bidratt til å synliggjøre hvordan ulike former for klasseromspraksis kan bidra til gode resultater i ulike land.

Sammen med lesing er matematikk og naturfag også hovedområdene for forskningen i den internasjonale PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment)¹⁴, som tilstreber å kartlegge 15-åringers kompetanse og ferdigheter innenfor disse tre fagområdene. PISA-undersøkelsen startet opp i år 2000 og gjennomføres hvert tredje år, med en skiftende vektlegging av de tre fagområdene for hver gang undersøkelsen gjennomføres.

Forskningsprosjektet PISA+ problematiserer imidlertid de norske funnene fra denne undersøkelsen, samtidig som prosjektet også løfter frem ulike læringsstrategier i klasserommet gjennom dybdestudier av klasseromsprosesser i en nasjonal kontekst.¹⁵

Elevers ferdigheter i lesing og matematikk (*å kunne lese* og *å kunne regne*) er også to av de fem grunnleggende ferdighetene som vektlegges spesielt i dagens Læreplan for kunnskapsløftet 2006 (som tidligere nevnt i del 3.4). Vurdering av hvorvidt og i hvilken grad skolen har klart å utvikle elevenes ferdigheter innenfor disse to fagområdene er også det uttalte formålet med de nasjonale prøvene, i tillegg til vurdering av elevenes ferdigheter i deler av engelskfaget. Disse prøvene har siden innføringen i 2004 blitt gjennomført årlig på 5., 8. og 9. trinn i den norske grunnskolen (Utdanningsdirektoratet).¹⁶ I sammenfatning kan disse tre undersøkelsene trolig gjenspeile og sees i forlengelse av både lærerorienteringen og elevorienteringen som i hovedsak har kjennetegnet klasseromsforskningens overordnede utvikling. Sammenligningene av undervisning i TIMSS og kartleggingen av elevers ferdigheter og kompetanse i PISA kan her trolig sees som uttrykk for henholdsvis lærerorienteringen og elevorienteringen innenfor forskningsfeltet. Samtidig kan de nasjonale prøvenes vurdering av i hvilken grad skolen har klart å utvikle elevenes ferdigheter om mulig sees i spennet mellom disse to generelle orienteringene, selv om elevorienteringen trolig er

¹⁴ (www.pisa.no)

¹⁵ (<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa-pluss/>)

¹⁶ (<http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/>)

den mest dominerende i disse prøvene. I tillegg knytter de nasjonale prøvene også den mulige elevorienteringen opp mot skoleutvikling og øvrig utdanningspolitikk på et mer overordnet policynivå.

Denne korte gjennomgangen av klasseromsforskningens historiske hovedutvikling skisserer et forskningsområde som er svært mangfoldig både når det gjelder teoretiske perspektiver og metodiske tilnærminger. Min egen plassering og hovedtyngde i dette feltet ligger særlig innenfor den sosiologiske og interaksjonelt orienterte delen av klasseromsforskningen (som vist hos Sahlström 2008), der interaksjon og perspektivtaking mellom lærere og elever står sentralt. Samtidig blir også samfunnsanalyse og sosial reproduksjon ofte fremhevet som vesentlige dimensjoner ved denne delen av forskningsområdet (Sahlström 2008). Samtidig vektlegger jeg også et perspektiv på elevers læring som sosialt konstituert, men der jeg søker et mer fremtredende elevperspektiv enn det tradisjonelt dominerende undervisningsfokuset innenfor denne delen av forskningen. Elevperspektivet kan og bør for øvrig sees som et bærende element og en fellesnevner for denne oppgavens generelle utvikling som helhet, der barnets samspillserfaringer i klasserommet og barnets utvikling av selvet er et sentralt tema.

3.7 Metodologiske utfordringer og implikasjoner

Vitenskapelig forskning på livet i klasserommet kan synes å representere ulike metodologiske utfordringer og implikasjoner for forskerne. Bjørnstad (2009) og Klettets (2003) forskning på klasserommet etter L97 viser eksempelvis at helklasseundervisning, gruppearbeid og individuelt arbeid kan synes å være dominerende aktiviteter i dagens klasserom, i likhet med tidligere forskning på klasserommet (Sahlström 2008). Dersom man supplerer de kvantitative aktivitetsregistreringene med forskernes samtidige kvalitative feltnotater, fremkommer det imidlertid flere betydningsfulle forskjeller i selve bruken av aktiviteter og arbeidsformer. Denne kvalitative variasjonen fremheves og problematiseres av både Klette (2004:28) og Bjørnstad (2009:155). Førstnevnte knytter dette opp mot den såkalte hvordan-dimensjonen, der kvalitative metoder kan synliggjøre at de dominerende aktivitetene i klasserommet varierer med hensyn til *hvordan* de brukes og utføres av elever og lærere. Slike forskjeller har tradisjonelt ikke blitt beskrevet i tidligere og mer tradisjonell forskning (Sahlström 2008), og derav heller ikke fremkommet i forskernes bilder av klasserommet. På denne bakgrunnen bør

man kanskje være spesielt oppmerksom på metodologiske implikasjoner i tilknytning til hvordan-dimensjonen gjennom den fremtidige utviklingen av forskningsdesign innenfor klasseromsforskning.

Samtidig fremhever både Bjørnstad (2009), Klette (2003) og Sahlström (2008) også flere trekk ved dagens klasseromsinteraksjon som kan nyansere og utdype de tradisjonelle forskningsfunnene som i større grad bar preg av å være orientert mot læreren.¹⁷ I sine analyser av samtalemønstre i klasserommet finner de et mer gjensidig dialogmønster mellom lærere og elever, som også står i kontrast til de tidligere såkalte lærermonologene. Hvordan-dimensjonen kan her synliggjøre ulike tilnærminger til den lærerinitierte klasseromsinteraksjonen, blant annet ved ulike tilnærminger til bruk av spørsmål og svar (Bjørnstad 2009, Klette 2003). Lærerens gjennomføring av denne formen for klasseromsinteraksjon kan eksempelvis ta utgangspunkt i fakta- og resitasjonsorienterte spørsmål, eller representere bruk av spørsmål mer som støttesystemer for utvikling av felles forståelse. Samtidig finner både Bjørnstad (2009) og Klette (2003) en tilsynelatende liten grad av systematisk og oppsummert refleksjon rundt aktivitetenes læringspotensiale fra lærerens side. En slik uklarhet eller manglende bevisstgjøring kan i så fall også medføre at aktivitetenes intensjoner blir uklare for elevene. Bjørnstad problematiserer i sin forskning denne manglende bevisstgjøringen kombinert med en tendens til hyppige skift mellom ulike aktiviteter på småskoletrinnet, noe som også kan forsterke fokuset på 'å gjøre noe' fremfor 'å lære noe' (2009).

Samtidig kan forskningsverktøyenes utvikling også representere ulike metodologiske utfordringer for forskning på klasserommet, noe som den senere tidens utvikling innenfor særlig den sosiologiske utdanningsforskningen kan eksemplifisere. Metodisk tenderer denne forskningen i dag mot mindre utvalg og mer detaljerte analyser enn tidligere, noe som også øker kravene til forskerens refleksive bevissthet og åpenhet i innsamlingen av datamaterialet og utføringen av analysene. Samtidig medfører de mer avanserte innspillingsverktøyene sammen med muligheten for økt deling av datamaterialet også ulike etiske utfordringer og

¹⁷ Den velkjente IRE-modellen har for eksempel tatt utgangspunkt i en lærerinitiert samtalestruktur mellom lærerens initiering eller spørsmål, elevens respons, og lærerens evaluering eller oppfølging av elevens respons (Sahlström 2008). Denne modellen har imidlertid blitt kritisert for ikke å inkludere samtaleinteraksjon som faller utenfor en slik tredelt samtalestruktur. Den klassiske 2/3-regelen som viste at lærerens kommunikasjon med elevene dominerte 2/3 av tiden i klasserommet, har også blitt kritisert og modifisert i lys av nyere forskning hos Sahlström (2008).

implikasjoner (Sahlström 2008). Forskningsobjektets rettighet til anonymitet kan her eksempelvis stå i motsetning til forskningens behov for transparens og mulighet for etterprøvbarhet. I sammenheng med det samfunnsanalytiske perspektivet hos Giddens (jmf. kap. 2) kan dette trolig også sees som et vitenskapelig uttrykk for de nye formene for risiko og fare som senmoderniteten kan føre med seg. På denne måten kan den nåværende utviklingen av klasseromsforskningens teknologiske verktøy også medføre ulike metodologiske utfordringer og implikasjoner som også den fremtidige klasseromsforskningen bør ta spesielt hensyn til.

Sammenfattende konstaterer Sahlström at 40 år med klasseromsforskning har resultert i mindre kunnskap om elevene og deres læring enn det man skulle kunne forvente (2008:34). Samtidig risikerer forskningen på elevens læring i klasserommet også å forbli teoretiske utgangspunkter mer enn empiriske resultater og konklusjoner, fordi forskningsdesignene fortsetter å rette oppmerksomheten mot undervisning og interaksjon i større grad enn mot elevens arbeid og læring. Sahlström etterlyser spesielt mer forskning på elevers gruppearbeid og individuelle arbeid, som kan se ut for å være de dominerende aktivitetene i klasserommet i dag (2008). Samtidig har elevens interaksjon under eget arbeid foreløpig også i liten grad blitt forsket på. Slik senere tids utvikling av forskningsverktøyene har nyansert funn fra den tidlige klasseromsforskningen (Sahlström 2008), vil jeg avslutningsvis også peke på muligheten (og behovet) for at fremtidig forskning om elevens læring kan komme til å nyansere og utdype de nåværende og etablerte funnene fra forskningen på dagens klasserom.

3.8 Oppsummering

Utvikling av skole og klasserom har i dette kapitlet blitt belyst ved hjelp av sentrale utviklingslinjer innenfor utdanningspolitisk teori og forskning på klasserommet. De utdanningspolitiske utviklingslinjene etter modernitetens gjennombrudd kan synliggjøre hvordan den statlige utformingen av enhetsskolen startet med integreringen av ulike skoletrinn i ett enhetlig skolesystem, og etter hvert ble gradvis utvidet og videreutviklet som en fellesskole med integrering av alle elever (særlig ved grunnskoleloven i 1975) innenfor det samme skolesystemet. Den utdanningspolitiske målsettingen om like muligheter uavhengig av elevenes sosiale, økonomiske eller biografiske bakgrunn kan sees som kjernen i denne

historiske utviklingen. Samtidig kan tilpasset opplæring i økende grad sees som et utdanningspolitisk verktøy for å fremme større likhet i elevenes skolefaglige resultater i følge læreplanene. I den senere utdanningspolitiske utviklingen har imidlertid sosial reproduksjon og økende sosial skjevhet også bidratt til at sosial utjevning igjen har blitt hentet frem som en overordnet målsetting for utviklingen av den nåværende og fremtidige skolen (Bachmann & Haug 2006). Fellesnevneren for denne omfattende utdanningspolitiske utviklingen kan særlig sees i spenningene mellom hensynet til fellesskapet og tilpassing til den enkelte, der det moderne og fremtidsrettede faglige allmenndannelsesidealet gradvis har blitt forskjøvet mot et senmoderne og nåtidsrettet ideal om identitetsskaping i stadig større grad (Frykman 2005). På denne bakgrunnen kan det også synes som om den tradisjonelle skolens funksjon som en samfunnsformende institusjon gradvis har endret seg mot en skole som i større grad tar form av samfunnet (Thuen 2010).

Skolens utdanningspolitiske utvikling må samtidig sees i nær sammenheng med den systematiske forskningen på livet i klasserommet. Fellesnevneren for den mangfoldige forskningen på klasserommet kan sees i den gradvise orienteringen fra lærerens undervisning og mot en økende oppmerksomhet rundt elevens læring i forskningen (Sahlström 2008). Samtidig kan den interaksjonelt og utdanningssosiologisk orienterte klasseromsforskningen sees som en sentral utviklingslinje sammen med den senere tidens fremvekst av internasjonale undersøkelser og sammenligninger av undervisning. Bjørnstad (2009) og Cuban argumenterer samtidig for at praksisformene fra både før og etter innføringen av en ny reform kan danne nye hybrider i klasseromspraksis, mens Dale & Øzerk (2008) argumenterer for at LK06 foreløpig kan synes å prege klasserommet i liten grad. Denne tilsynelatende tesen om fravær av forandring må imidlertid også sees i sammenheng med den metodologiske, teknologiske og analytiske utviklingen av forskningens egne verktøy. Slik utviklingen av mer presise forskningsverktøy i senere tids forskning har modifisert tidligere veletablerte forskningsfunn, kan dermed fremtidig forskning også komme til å nyansere nåværende kunnskap om livet i klasserommet. Sahlström (2008) etterlyser samtidig mer forskning på elevens læring og arbeid i klasserommet, og på denne bakgrunnen kan nyere forskning på elevers arbeid individuelt og i grupper også være et betydningsfullt verktøy for den fremtidige utviklingen av et kunnskapsløft i skolen. Samtidig kan kunnskap om selvet i samspill belyse elevens læring og forståelse av selvet i klasserommet, og disse utviklingslinjene vil bli presentert i det følgende.

4 Selvet i samspill

4.1 Innledning

Jeg har i dette kapitlet valgt å belyse barnets forståelse og utvikling av selvet ved hjelp av hovedsakelig en tredeling mellom henholdsvis George Herbert Mead (1934), Carol Dweck (1999) og Einar Skaalvik & Sidsel Skaalvik (2005). Teorier og aspekter ved selvet gis ulik forståelse og vektlegging hos disse teoretikerne og forskerne. Meads teori om symbolsk interaksjonisme vektlegger spesielt det mellompersonlige samspillet betydning for forståelsen og utviklingen av selvet, mens Dwecks klasseromsforskning har konsentrert seg spesielt om elevers teorier om intelligens i klasserommet. Samtidig plasserer Skaalvik & Skaalvik selvet innenfor en norsk klasseromskontekst med sin forskning på selvoppfatning i skolen. På denne måten vil ulike dimensjoner ved selvet bli belyst, samtidig som betydningen av sosialt samspill ser ut til å være en fellesnevner for forståelsen og utviklingen av selvet. Til sammen kan disse teoretikerne bidra til å belyse hvordan samspillserfaringer i klasserommet kan påvirke barnets forståelse og utvikling av selvet innenfor et senmoderne samfunnsperspektiv.

4.2 Samspill i symbolsk interaksjonisme

Samspill vil i denne delen bli tolket i lys av George Herbert Meads teori om symbolsk interaksjonisme (1934). Meads teori om selvets dannelse og utvikling (1934) innenfor den symbolske interaksjonismen vektlegger den sosiale dimensjonen ved selvet, og det sosiale selvet er derfor grunnleggende for å kunne forstå selvets fundamentale aspekter. Gjennom det mellommenneskelige sosiale samspillet med andre tilegner individet seg betydningsfulle erfaringer, og disse erfaringene er sentrale for individets forståelse av sitt eget selv. Samspillserfaringene gir dermed næring til selvets fremtidige forestillinger og forventninger til andre mennesker. Mennesker som betyr noe spesielt for barnet er særlig viktige for utviklingen av selvet, og disse menneskene blir barnets signifikante andre. Samspillserfaringene med de nære tilknytningspersonene er av fundamental betydning i barnets tidlige selvdannelse, og i de følgende oppvekstårene vil også lærere, medelever og venner kunne være signifikante andre for barnet.

Barnets ulike erfaringer med mellompersonlig samspill danner etter hvert grunnlag for dets generaliserte forestillinger og forventninger til andre. Mead begrepsfester disse mentale forestillingene med betegnelsen den generaliserte andre. Dette kan også defineres som en symboliserende nøkkel, som muliggjør at man kan ta den andres perspektiv (Bråten 2004:73). De tidlige samspillserfaringene med signifikante andre gjør dermed at selvet etter hvert kan utvikle en indre, generalisert annen. Ved hjelp av den generaliserte andre lærer man seg å ta den andres perspektiv eller rolle, og jeg forstår perspektivtakingen som avgjørende for at man kan binde sammen selvets jeg og meg til en refleksiv og integrert størrelse. Selvdannelsen foregår alltid i et sosialt samspill, og selvets utvikling blir dermed gjenstand for en kontinuerlig og pågående sosial prosess. Slik kan man også si at samhandlingen blir både symbolsk og sirkulær. Dette vil jeg utdype ytterligere i det følgende.

Perspektivtaking er en forutsetning for at det symbolske samspillet i mellommenneskelig kommunikasjon skal kunne finne sted. Perspektivtaking innebærer at man mentalt kan sette seg i den andres sted. Det sosiale selvet konstitueres ved at man kan se seg selv fra den andres øyne, og dyaden blir dermed en avgjørende enhet for utviklingen av selvet. Dette forsterker den sosiale dimensjonen ved selvets utvikling. På denne måten kan man også foregripe den andres reaksjon før den har funnet sted, og det er først på dette stadiet at samhandlingen eller interaksjonen blir symbolsk og meningsfylt. Dette begrepsfestes hos Mead med termen symbolsk interaksjonisme (1934). Selve foregripingen er unik fordi den finner sted på den mentale plan, og de mentale symbolene representerer mulige interaksjonsmønstre eller - handlinger. Den mentale foregripingen kan åpne for mange og alternative tolkninger uavhengig av individets nåværende situasjon, og uten at betydningsfulle andre er fysisk tilstede i øyeblikket. Spesielt viktig er muligheten til å kunne modifisere sin egen ytring eller handling før den har funnet sted, ved å mentalt fremkalle den andres mulige reaksjon og respons på en selv. Dette muliggjøres ved hjelp av selvets generaliserte samspillserfaringer, som igjen legger føringer for de generaliserte forestillingene og forventningene til andre.

På denne måten blir også selvet et objekt for seg selv, ved at det kan se seg selv fra den andres øyne. Mead presiserer at dette sosiale faktumet konstituerer mennesket (1934:137), og det er selve kjernen innenfor hans teori om selvet. Slik kan man trekke et skille mellom selvets jeg og meg, som Mead definerer ved I og Me. Selvets refleksive karakter gjenspeiles ved denne tosidige dimensjonen som både subjekt og objekt. Selvets opplevelse som subjekt er alltid direkte og umiddelbar, mens objektliggjøringen blir indirekte og avhengig av det sosiale

samspillet med andre. Perspektivtakingen forutsetter imidlertid det refleksive nivået som først blir mulig ved objektliggjøringen. Dermed vil selvets meg etter hvert representere og få funksjon som den generaliserte andre (Mead 1934).

Selvets jeg og meg tjener dermed som to ulike faser ved selvets utvikling. Jeg og meg er uløselig knyttet til hverandre, og begge fasene er essensielle for den fulle utviklingen av selvet (1934:199). På dette grunnlaget kan selvets meg forstås som samfunnet og den generaliserte andre, mens jeg'et blir selvets reaksjon og respons på omgivelsene som det befinner seg i. Meg'et er (og må alltid være) til stede for at man skal kunne snakke om et samfunn, fordi selvet oppstår og eksisterer i relasjonen til samfunnet som det er en del av. Uten samfunn, ikke et selv. Jeg'ets respons på samfunnet og omgivelsene er i følge Mead (1934) alltid unik, og på denne måten er også selvet med på å påvirke og forandre samfunnet som det er en del av. Jeg oppstår først som kontrast til meg, og dette muliggjør samtidig at jeg'et kan bidra til å utvikle og transformere meg. På denne måten blir jeg'et en del av transformasjonen av meg'et, slik selvet blir en del av transformasjonen av samfunnet. Dette illustrerer forholdet mellom selv og samfunn, i følge Mead, og det viser hvordan selvet oppstår i relasjon til sitt samfunn, samtidig som det er med på å transformere det.

Utviklingen av selvets jeg og meg henger også tett sammen med barnets overgang fra lek til spill, som Mead konseptualiserer med play og game (1934:152). Spill skiller seg fra lek i denne sammenhengen ved at førstnevnte omfatter mange deltagere. Dette impliserer at selvet må kunne foregripe reaksjonene til alle de andre deltagerne, representert og organisert i én indre enhet. Game er dermed en mer kompleks mental foregriping enn play, fordi game fordrer perspektivtakingen til flere andre personer. Samtidig integreres og organiseres disse ulike rollene og perspektivene til én enhet, og dette illustrerer den mentale prosessen frem mot utviklingen av den generaliserte andre. Denne mentale foregripingen forutsetter et visst aldersnivå hos barnet på grunn av den komplekse organiseringen av mange ulike perspektiver. I sin fullendte form vil dette si at individet kan ta perspektivet til den (abstrakte) generaliserte andre.

Barnets deltagelse og erfaring med spillet kan dermed sees som avgjørende fordi barnet forstår seg selv ut fra sitt forhold til den sosiale gruppen det er en del av, og dette konstituerer barnet som et selvbevisst og tenkende medlem av det øvrige samfunnsfellesskapet. Mead poengterer at spillet har større påvirkningskraft på barnet enn det øvrige samfunnsfellesskapet (1934:160), noe jeg forstår på grunnlag av den umiddelbare og direkte erfaringen med den

sosiale situasjonen som barnet får gjennom spillet. I leken tar barnet den andres perspektiv ved eksplisitt å spille rollen til den andre, mens spillet fordrer en mer kompleks og utfordrende mental organisering der flere ulike individer, perspektiver og sosiale situasjoner er representert. Sammenfattende forstår jeg selvets overgang fra lek til spill som en overgang fra barnets rollespill til selvets karakterdannelse.

Persiperingen av den generaliserte andre kan dermed forutsette selvets perspektivtaking på spillets nivå. Denne abstrakte perspektivtakingen fordrer integreringen av mange ulike perspektiver. Perspektivene som er felles for medlemmene i en gruppe er med på å konstituere gruppen som helhet, og den integrerte forståelsen av disse perspektivene er sentrale for dannelsen av det organiserte og fullstendige selv. Det som er vesentlig og felles for en gruppes medlemmer blir dermed også bindeleddet mellom medlemmene. Den samlede strukturen av disse perspektivene utøver videre innflytelse på individets utvikling av sin personlighet og karakter. I en slik sammenheng bør enhver tolkning av et individ sees i nær tilknytning til den aktuelle gruppen som individet er en del av.

Individets perspektivtaking impliserer også et prinsipielt skille mellom bevissthet og selvbevissthet. Bevisstheten er vanligvis til stede i individets daglige interagering med omgivelsene. Individet blir imidlertid først selvbevisst når det tar den andres perspektiv og blir et objekt for seg selv, i følge Mead (1934). Denne refleksive selvbevisstheten kan sees som et avgjørende element i individets selvforståelse. Jeg ser også dette som en parallell til Meads distinksjon mellom rekognisjon eller gjenkjennelse og refleksjon (1934:91), der selvbevissthet og refleksjon er tett sammenvevde. Selvbevisstheten betinges konkret av de analytiske og rasjonelle mentale operasjonene som kjennetegner selvets intelligens. Ved å rette oppmerksomheten mot og identifisere spesifikke elementer i en handling, kan individet rekonstruere denne handlingen i sitt indre. Identifikasjonen av elementene muliggjør at man mentalt kan holde fast ved elementene og reflektere over dem. Ved å forskyve sin egen reaksjon kan individet implisitt teste ut og velge blant flere ideer på det mentale plan, og denne seleksjonen kjennetegner og konstituerer menneskets intelligens (Mead 1934). Denne tidsforskyvningen mellom stimuli og respons er derfor avgjørende for at refleksjon skal kunne være mulig. Det refleksive elementet trekker også en forbindelseslinje fra individets nåværende situasjon til både tidligere erfaringer og mulige fremtidige konsekvenser. Det sentrale verktøyet som muliggjør en slik refleksivitet og intelligens er språket.

Språket står i en særstilling i den symbolske interaksjonismen, fordi det språklige symbolet kan påvirke ett individ på samme måte som det kan påvirke andre individer. Dette skaper en felles meningsverden og en plattform for kommunikasjon som jeg ser som uunnværlig for menneskers interaksjon med hverandre. Dette markerer også overgangen fra tegn til signifikant symbol, der sistnevnte er avgjørende for selvets evne til refleksiv tenkning og betydningsfull kommunikasjon med andre. Språket er dermed mediet som muliggjør denne utvekslingen av felles symboler, i følge Mead. Symbolet blir signifikant eller betydningsfullt først når individet kan respondere på sitt eget symbol eller tegn på samme måte som andre mennesker responderer på det. (Før dette stadiet har man kun en imitasjon eller etterligning uten bevisst meningsinnhold.) Samtidig er denne responsen også et stimulus for individet selv, og dette er avgjørende for at individet skal kunne forstå symbolets mening eller betydning. På denne måten kan språket sees som et grunnleggende medium for selvets samspill med andre innenfor Meads symbolske interaksjonisme (1934).

Sammenfattende vil jeg fremheve det sosiale fellesskapet og samfunnet som en grunnleggende forutsetning for individets dannelse og utvikling av et eget selv. George Herbert Meads perspektiver på meningsfylt og symbolsk interaksjonisme tydeliggjør hvordan selvet blir til i denne gjensidige interaksjonen mellom ulike mennesker. Ved hjelp av språket kan individene kommunisere og skape felles mening i interaksjonen med hverandre, og ved å ta den andres perspektiv kan hvert enkelt individ også utvikle et reflektert og selvbevisst forhold til seg selv. Gjennom samspillserfaringene, lek og spill vokser overgangen fra selvets jeg til meg gradvis frem, og samtidig utvikler selvet stadig ny forståelse og erkjennelse av den generaliserte andre gjennom møtet med andre mennesker. Selvets utvikling blir dermed en stadig pågående sosial prosess, i kontinuerlig vekselvirkning mellom selvets jeg og meg. På denne måten utvikles individets unike personlighet og karakter ved hjelp av dets deltagelse i meningsfylt og symbolsk samspill med andre mennesker. Til sammen bidrar disse momentene til å utgjøre og konstituere selvets rammeverk innenfor symbolsk interaksjonisme.

4.3 Elevers teorier om intelligens

Carol Dwecks forskning på selvet i klasserommet (1999) kan representere en naturlig videreføring av Meads teoretiske perspektiver. I likhet med Mead vektlegger Dweck

betydningen av individets samspillserfaringer, samtidig som hun foretar en ytterligere konkretisering og avgrensning ved å plassere selvet i en klasseromskontekst. Lærere og medelever blir barnets signifikante andre innenfor denne rammen, og barnets opplevelse av interaksjonen og aktivitetene i klasserommet utvikler seg til betydningsfulle samspillserfaringer. Erfaringene med sosialt samspill i klasserommet kan bidra til at barnet tilegner seg ulike teorier om intelligens, og disse teoriene kan påvirke mange aspekter av den faglige og sosiale selvvurderingen hos barnet. De ulike vurderingene av selvet kan også bidra til å påvirke elevens tolkning og forståelse av evner og arbeidsinnsats, samtidig som det kan legge føringer for elevens forhold til læring og motivasjon (Dweck 1999). Elevens teorier om intelligens i forbindelse med samspillserfaringene i klasserommet kan derfor sees som betydningsfulle for barnets forståelse og utvikling av selvet. I henhold til oppgavens problemområde og formulering av problemstilling ser jeg derfor Carol Dweck som en aktuell og relevant teoretiker for den videre teoriutviklingen i denne delen.

Teorier om selvet blir hos Dweck (1999) belyst spesielt ved hjelp av elevers teorier om intelligens, der hun trekker en avgjørende distinksjon mellom et statisk og et dynamisk syn på intelligens.¹⁸ En elev med et statisk syn på intelligens tolker intelligens som en fastsatt og uforanderlig enhet, mens en elev med et dynamisk syn på intelligens forstår intelligens som en kultiveringsdyktig og formbar størrelse. Selvets tolkning og opplevelse av egen intelligens vil medføre ulike behov i det sosiale spillet med andre, i følge Dweck. Et statisk syn på intelligens kan skape behov for bekreftelse og beskyttelse av egen intelligens, fordi intelligens oppfattes som noe man enten er i besittelse av eller ei. I et slikt tilfelle vil man være opptatt av å bevise at man er intelligent, og fortrinnsvis at man er mer intelligent enn andre. Dette kan medføre en sårbarhet for å gjøre feil som kan søkes ivaretatt ved å redusere egen arbeidsinnsats, og ved å prestere bedre enn andre. På denne måten kan eleven også unnsnippe de negative følelsene som den subjektive opplevelsen og tolkningen av feil kan føre til. Det er påfallende at hardt arbeid innenfor dette intelligensperspektivet kan tolkes som et bevis på at man ikke er intelligent, ettersom det antas at man burde slippe å anstrenge seg hvis man hadde gode nok evner i utgangspunktet.

Et dynamisk perspektiv på intelligens innebærer derimot at intelligens kan dyrkes frem og videreutvikles ved høy innsats og hardt arbeid. Her betraktes ikke intelligens som et ferdig

¹⁸ Dette defineres som *an entity theory of intelligence* kontra *an incremental theory of intelligence* (Dweck 1999:2-3).

produkt, men som en kontinuerlig og pågående læringsprosess. Det førstnevnte fokuset på å unngå feil kommer i bakgrunnen for et ønske om å oppnå mestring, ved hjelp av at man lærer mer og videreutvikler seg. Den dynamisk orienterte eleven vil ikke først og fremst føle seg intelligent av å prestere bedre enn andre, men tvert i mot av å kunne bruke egen kunnskap til og hjelpe andre elever (Dweck 1999). Samtidig vektlegges det at alle kan forbedre de intellektuelle ferdighetene sine, uavhengig av faglig utgangspunkt. Det statiske behovet for bekreftelse blir dermed avløst av et dynamisk behov for vekst og videre utvikling (Dweck 1999:47). Målet om å prestere for å bekrefte egen prestasjonsevne overfor seg selv og andre, kan på denne måten erstattes av et mål om å lære.

Begge disse målene er imidlertid nødvendige for å kunne oppnå mestring og faglig fremgang, i følge Dweck. Elever med en statisk intelligensteori ser ut til utelukkende å foretrekke og benytte prestasjonsmålet i den praktiske arbeidssituasjonen. Elever med en dynamisk intelligensteori utviser derimot en mer fleksibel og koordinert bruk av de ulike målene i ulike situasjoner, avhengig av hvilket mål som vil være mest formålstjenlig i den aktuelle situasjonen. Det statiske prestasjonsmålet og det dynamiske læringsmålet kan også påvirke hvilke kriterier som elevene vektlegger i de individuelle tolkningene av faglig suksess og faglig nederlag. For en elev med en statisk intelligensteori er faglig fremgang og suksess ensbetydende med gode resultater i kombinasjon med lav arbeidsinnsats, fordi dette beviser at eleven innehar de nødvendige evnene og det naturlige talentet i utgangspunktet. Læreres og medelevers bekreftelse på at eleven er intelligent kan her bidra til å forsterke den statiske intelligensteorien ytterligere (Dweck 1999). Faglige utfordringer og høy arbeidsinnsats er imidlertid en nødvendig forutsetning for videre læring og utvikling i skolen. Innenfor et dynamisk intelligensperspektiv anerkjennes nettopp økt arbeidsinnsats som betydningsfullt for faglig avansering, og dette er også nødvendig for den dynamisk orienterte elevens opplevelse av faglig suksess.

Elevens mulige reaksjoner i møtet med faglig motgang kan utdypes ved hjelp av sårbarhet og motstandsdyktighet. Dwecks forskningsresultater viser at mange av de dyktigste elevene unngår utfordringer og faller sammen når de møter faglig motgang, mens mange av de mindre dyktige elevene griper tak i de samme utfordringene med energi og pågangsmot (1999:5). Distinksjonen mellom sårbarhet og motstandsdyktighet er ikke avhengig av elevens reelle ferdigheter, men av elevens intelligensteori (Dweck 1999). Disse to reaksjonsmønstrene kan presiseres ytterligere ved hjelp av hjelpeløshet og mestringsorientering. Dweck fant at elever

som hadde det samme ferdighetsnivået i utgangspunktet, responderte på ulike måter avhengig av intelligensteori. Elever med en hjelpeløs respons tolket faglig motgang eller feil på bakgrunn av egen intelligens, samtidig som de opplevde at feilen var utenfor deres kontroll. Behovet for å unngå å gjøre feil forsterket elevens sårbarhet. ”Wouldn’t you be afraid of failure if each intellectual task you confronted could tell you how smart you were now and would be forever?” (1999:27) Elever med en mestringsorientert respons tolket derimot feilen på bakgrunn av at de ikke hadde jobbet godt nok, eller at oppgaven var spesielt vanskelig. Samtidig viste disse elevene økt utholdenhet og vedvarende fokus på å mestre oppgaven. Den subjektive feilvurderingen innenfor det statiske intelligensperspektivet ble dermed erstattet av en mer objektiv og realistisk tolkning innenfor det dynamiske perspektivet (Dweck 1999).

Elevens teorier om intelligens legger også føringer for betingelsene rundt motivasjon og trivsel. Dwecks forskning viser at elever med en dynamisk intelligensteori utvikler seg og trives med intellektuelt krevende oppgaver, mens elever med en statisk intelligensteori kan miste selvtilliten og motivasjonen under de samme betingelsene – selv om begge elevgruppene har det samme faglige nivået. Faglig utfordrende situasjoner kan i så fall representere en trussel mot selvet for elever med en statisk intelligensteori, og dette kan søkes ivarettatt ved å redusere innsatsen i faget. Dette kan også resultere i en mer omfattende form for defensiv unngåelsesatferd som Dweck betegner ’selvhandikapping’ (1999:41). I et slikt tilfelle kan eleven la være å gjøre en innsats, slik at eventuell feiling kan tolkes på bakgrunn av manglende innsats fremfor manglende intelligens. En faglig utfordrende situasjon kan imidlertid representere en læringsmulighet for en elev med en dynamisk intelligensteori, og denne muligheten kan imøtekommes ved å øke innsatsen og arbeide hardt. På denne bakgrunnen kan resultatet bli at elevene henholdsvis senker eller øker arbeidsinnsatsen i situasjoner der de trenger innsats og utholdenhet aller mest. Denne konsekvensen kan i så fall være særlig betydningsfull for elever som har et svakt faglig utgangspunkt.

Det er imidlertid ikke mulig å plassere en elev konsekvent innenfor den ene intelligensteorien eller den andre, da en elev kan ha et statisk syn på intelligens innenfor ett område, men et dynamisk syn på intelligens innenfor et annet. Dweck (1999:52) presiserer også at eleven i utgangspunktet har det samme synet på intelligens, men at det er utfordrende oppgaver eller situasjoner som er det signifikante veiskillet. Det er i slike sårbare tilfeller at elevens syn på seg selv og sin egen intelligens settes på prøve. Elevene vil møte disse situasjonene med ulik atferd og ulike strategier avhengig av hvilket intelligensperspektiv de har. Den statiske

teoriens behov for umiddelbar mestring gir ikke rom for den gradvise tilpassingen som ofte er nødvendig i slike nye faglige settinger i skolen. Elever med en statisk intelligensteori kan dermed trekke forhastede konklusjoner om sannsynligheten for mestring før de får testet ut hvorvidt dette faktisk stemmer. Den individuelle mestringsprosessen kan ta tid, og det kreves systematisk innsats for at faglig avansering og videreutvikling skal være mulig. Innsats kan også ha en negativ betoning i det statiske perspektivet, fordi elevens syn på egen intelligens kan synke parallelt ettersom behovet for innsats stiger. Innenfor det dynamiske perspektivet oppfattes derimot innsats som et positivt virkemiddel og et nødvendig incentiv for å kunne oppnå læring og videre utvikling. Den dynamiske anerkjennelsen av innsats og hardt arbeid skaper dermed en helt annen tolkningsramme for elever som har en dynamisk intelligensteori.

Elevens teori om intelligens i en slik sårbar situasjon kan også predikere elevens faktiske prestasjoner. Elever med en statisk intelligensteori presterer ofte dårligere enn elever med en dynamisk intelligensteori, selv om begge elevgruppene har det samme faglige nivået.

Betydningen av innsats og hardt arbeid tillegges ulik mening i de to perspektivene, og den individuelle tolkningen kan medføre at innsatsen blir henholdsvis lav eller høy. Graden av innsats påvirker naturligvis prestasjonen, og dermed også det endelige resultatet. "Students' theories of intelligence orient them toward or away from learning" (Dweck i Schunk & Zimmerman 2008:31), og på denne måten kan elevens teorier om egen intelligens også påvirke det faktiske læringsutbyttet. De individuelle holdningene og forventningene kan dermed få en forsterkende og selvoppfyllende karakter for disse elevene. Det avgjørende elementet er graden av arbeidsinnsats, som kan reflektere hvilket intelligensperspektiv eleven har.

Samtidig kan elevens perspektiver eller teorier om intelligens i faglig utfordrende situasjoner også være ubevisste eller implisitte. Ubevisste teorier om intelligens kan i så fall påvirke og styre hvordan eleven håndterer ulike utfordrende situasjoner, uten at eleven selv er seg det bevisst. En bevisstgjøring av disse teoriene kan imidlertid bidra til at eleven blir klar over hvilke momenter som påvirker elevens personlige beslutningsgrunnlag, handlinger og reaksjoner. "Det som blir bevisstgjort, kan vi gjøre noe med. Det vi ikke får bevisstgjort, gjør noe med oss" (Furuheim og Johnsen i Dalland 2000:47). Ved å bevisstgjøre elevens intelligensteori og introdusere en dynamisk tolkningsramme for faglig motgang og innsats, kan læreren hjelpe eleven til å tolke og forstå disse situasjonene på en mer læringsfremmende og fruktbar måte. Dette kan være særlig gunstig for elever med en statisk intelligensteori,

ettersom den statiske teorien ikke virker læringsfremmende i faglig utfordrende eller sårbare situasjoner. Elever som utviste kontinuerlige hjelpeløse responser i slike situasjoner, fikk 'attribution retraining' (1999:56) i hvordan de skulle tolke faglig motgang og sårbarhet. De muntlige tilbakemeldingene som elevene mottok, dreiet seg om å fokusere på innsats fremfor ferdigheter eller faglig nivå. Dette fokuset bidro etter hvert til en signifikant forbedring der flere av elevene taklet faglig motgang og sårbarhet på en mer effektiv måte enn tidligere. Etter hvert ble den hjelpeløse responsen også erstattet av en mer mestringsorientert respons, ettersom elevene klarte å opprettholde fokuset og arbeidsinnsatsen i disse situasjonene i stedet for å falle sammen eller gi opp (Dweck 1999).

Elevers tolkning av interaksjonen i faglig utfordrende situasjoner kan dermed påvirke elevens teori om intelligens. Interaksjon som fremhever innsatsens betydning kan være særlig virkningsfull for elever som har en statisk intelligensteori. Elevers tolkning av interaksjonen og kommunikasjonen med læreren kan i så fall antas å være spesielt betydningsfull, ettersom læreren gir kontinuerlige tilbakemeldinger på elevens atferd i klasserommet. Som elevens signifikante andre kan lærerens reaksjoner og respons på eleven dermed også utøve innflytelse over elevens intelligensteori. Formidlingen av dynamiske verdier og muligheten for 'attribution retraining' i klasserommet kan imidlertid være avhengig av at læreren selv verdsetter og er bevisst på dette intelligensperspektivet. For å kunne bevisstgjøre og synliggjøre elevens teorier om intelligens, må læreren imidlertid trolig også være bevisst på sine egne teorier om intelligens. I så fall kan elevens implisitte teorier være betinget av lærerens innledende bevisstgjøring hos seg selv. Bevisstgjøringen kan her tjene som et bindeledd mellom de to ulike teoriene, og samtidig muliggjøre et mer dynamisk perspektiv på intelligens. Lærerens statiske eller dynamiske perspektiv på intelligens kan i så fall også antas å påvirke kommunikasjonen og interaksjonen i klasserommet.

Å tillate seg selv et individuelt handlingsrom for prøving og feiling i faglig utfordrende situasjoner kan i så fall være avgjørende for hvorvidt eleven mestrer de faglige utfordringene i klasserommet eller ikke. "We do not know what anyone's future potential is from their current behavior" (1999:154), og med systematisk fokus på elevens arbeidsinnsats kan læreren bidra til at elevens læringspotensiale anerkjennes og gradvis vokser frem. Samtidig bør det også stilles spørsmål ved hvorvidt og i hvilken grad Dwecks amerikanske klasseromsforskning kan være overførbar til norske forhold, og jeg vil derfor i det følgende se nærmere på Skaalvik & Skaalviks forskning på elevers selvoppfatning i skolen (2005).

4.4 Selvoppfatning og skoleprestasjoner

Skaalvik & Skaalviks forskning på elevers selvoppfatning i skolen (2005) kan bygge bro mellom Meads teoretiske rammeverk (1934) og Dwecks amerikanske klasseromsforskning (1999). I likhet med Mead vektlegger Skaalvik & Skaalvik det mellompersonlige samspillet betydning for forståelsen av selvet, og elevens personlige tolkning av dette samspillet kan utgjøre betydningsfulle erfaringer for utviklingen av selvoppfatning i skolen. Som hos Dweck (1999) vektlegges spesielt skoleprestasjoner som sentrale for elevens selv vurdering i klasserommet, og elevens individuelle forventninger om mestring kan påvirke disse prestasjonene ytterligere. Fordi selvoppfatning både kan påvirke og predikere elevens atferd og prestasjoner i skolen, bør påvirkning av selvoppfatning også sees som et sentralt anliggende for elevens signifikante andre i klasserommet. Samtidig plasseres disse teoriene innenfor en norsk klasseromskontekst med Skaalvik & Skaalviks forskning på selvoppfatning i skolen.

Selvoppfatning er en bred betegnelse som kan gis ulik betoning avhengig av perspektiv og forskningsfokus. Den pedagogiske forskningen om selvoppfatning har særlig konsentrert seg om selv vurdering og mestringsforventninger, med henholdsvis Morris Rosenberg og Albert Bandura som sentrale teoretikere. Felles for begge forskningstradisjonene er imidlertid forståelsen av selvoppfatning som et resultat av erfaringer, og vektleggingen av prestasjonenes betydning for selvoppfatning. De to forskningstradisjonene på selvoppfatning har samtidig mange fellestrekk, men hvert sitt hovedtyngdepunkt plassert i henholdsvis det affektive og det kognitive området. Sammenfallende momenter bidrar til at tradisjonene til dels også overlapper hverandre. Distinksjonen mellom selv vurderings- og forventningstradisjonen kan derav sees som moderat, og jeg vil derfor ikke presisere og forfølge ulikhetene mellom de to tradisjonene ytterligere i det følgende. Man kan også skille mellom ulike typer selvoppfatning, men det kan synes noe forenklet og unyansert å trekke slike bastante skiller ettersom individets selvoppfatning kontinuerlig blir påvirket og utvikles på alle arenaer som individet ferdes i. Med problemstillingens fokus på samspillserfaringer i klasserommet faller det imidlertid naturlig å plassere hovedfokuset på akademisk selvoppfatning og derav prestasjonene i skolen. Det er i denne betydningen begrepet selvoppfatning vil bli brukt i det følgende.

Skaalvik & Skaalvik definerer selvoppfatning som de ulike oppfatningene, vurderingene og forventningene som et individ har i forhold til seg selv (2005:75). Denne definisjonen av selvoppfatning inkluderer dermed både det affektive og det kognitive perspektivet. Selvoppfatning sees her som et resultat av erfaringene med mellompersonlig samspill, og av den personlige tolkningen av disse sosialt konstituerte erfaringene. Samspillet mellom individet og individets miljø hos Mead videreføres samtidig til den norske skolearenaen som referanseramme for forståelsen og utviklingen av barnets selvoppfatning. Samtidig argumenterer Skaalvik & Skaalvik (2005) for at elevens selvverdinger og forventninger også kan predikere elevens faglige prestasjoner i skolen, og på denne bakgrunnen bør påvirkning av selvoppfatning belyses nærmere. Hovedteoretikerne peker her spesielt på åtte ulike faktorer. Til sammen kan disse faktorene utgjøre et komplekst kognitivt filter som vil påvirke elevens valg, innsats, utholdenhet og strategier i skolen. Flere av disse faktorene kan imidlertid danne klare paralleller og forbindelseslinjer til både Meads teori om selvet og Dwecks forskning på intelligens-teorier i skolen. Jeg har derfor valgt å gi en kortere presentasjon av faktorene som samsvarer med Mead og Dwecks teorier, til fordel for å kunne gå grundigere inn på momentene og faktorene som kan nyansere og utdype teoridelen ytterligere. På denne måten kan den videre drøftingen av problemstillingen i kapittel 6 og 7 forhåpentligvis også bli mest mulig nyansert og sammensatt. Samtidig anerkjennes mestringserfaringer spesielt som en betydningsfull påvirkningsfaktor innenfor forskningen på selvoppfatning, og denne faktoren vil derfor i det følgende bli viet ekstra plass. Som en del av dette vil kriterier for mestring i skolen også bli særlig belyst.

Mestringserfaringer kan påvirke både elevens forventninger om mestring, og elevens faktiske prestasjoner. Tidligere erfaringer med å ha mestret en oppgave vil øke elevens forventninger om å kunne mestre den samme typen av oppgaver igjen. Samtidig kan erfaringer med å mislykkes eller ikke mestre en oppgave, svekke elevens forventning til å kunne mestre en slik oppgave i fremtiden (Skaalvik & Skaalvik 2005). Slike erfaringer sees som spesielt betydningsfulle i starten av en læringsprosess, fordi mestringserfaringer på et slikt stadium kan øke sannsynligheten for at senere motgang kan tolkes ut fra innsats og ikke evner. Dette kan synes å danne en klar parallell til Dwecks presisering av behovet for en dynamisk tolkning av intelligens i faglig utfordrende situasjoner, samtidig som mestringserfaringer her blir nyansert ytterligere ved hjelp av reell mestring og opplevd mestring. Lærerens tilbakemeldinger og vurdering av elevens prestasjoner kan illustrere den reelle mestringens noe mer objektive karakter, mens opplevd mestring beskriver elevens personlige og

subjektive opplevelse av egen mestring. Elevens forventninger om mestring vil påvirke graden av innsats og utholdenhet, og derav også den reelle mestringen (Skaalvik & Skaalvik 2005). Samtidig vil mestringsforventningene bli påvirket av den opplevde mestringen, og det kan dermed synes å være en gjensidig sammenheng mellom opplevd mestring, reell mestring og forventninger om mestring.

På denne måten kan mestringserfaringer øke sannsynligheten både for forventninger om mestring og for elevens faktiske mestring. Ved å legge til rette for individuelle mestringserfaringer kan læreren i så fall øke sannsynligheten for at elevene møter faglig motgang og utfordringer på en dynamisk og læringsfremmende måte. Oppgaver som byr på utfordringer, men som samtidig er mulige for den enkelte eleven å mestre, kan sees som optimalt for at mestring og derav læring og faglig videreutvikling skal være mulig. En slik mestringsprosess kan imidlertid forutsette at arbeidsoppgavene og undervisningen er tilpasset den enkelte elevens forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik 2005). Kriteriene for mestring i skolen kan imidlertid implisere at bare et fåtall av elevene kan få oppleve mestring. De relative kriteriene for mestring innebærer å gjøre det bedre enn andre elever, og elevens bruk av disse kriteriene øker når elevene arbeider med det samme stoffet, når resultatene er godt synlige og når det oppstår konkurranse. Absolutte kriterier for mestring impliserer at prestasjonene vurderes ut fra forhåndsdefinerte kriterier, der alle elevene måles ut fra den samme aldershomogene standarden. Denne formelle formen for vurdering kan synes å være kjennetegnende både for dagens vurderingspraksis i skolen, og for enhetsskolens historiske ideal om at alle elever skal vurderes likt.

Mestringserfaringer og mestringskriterier i skolen vil også bli påvirket av elevens målorientering. Målorientering kan her forklare de underliggende årsakene til elevens konkrete mål og atferd i ulike læringssituasjoner. Dwecks statiske og dynamiske teori om intelligens knyttes her opp mot henholdsvis egoorientering og oppgaveorientering (også kalt prestasjonsorientering eller læringsorientering) som to sentrale former for målorientering. Skaalvik & Skaalvik nyanserer dette bildet ved å skille mellom offensiv og defensiv egoorientering (2005:167), der eleven har som mål henholdsvis å prestere best av elevene i sammenligningsgruppen, eller å unngå og prestere dårligst. Samtidig supplerer Skaalvik & Skaalvik også med samarbeidsorientering og atmosfæreorientering som viktige former for målorientering i skolen. Forskningen viser her at det er en høy korrelasjon mellom oppgaveorientering og samarbeidsorientering, der et oppgaveorientert læringsklima i

klasserommet kan bidra til å fremme samarbeid mellom elevene. Opplevelsen av atmosfæren i klasserommet kan også synes å være en undervurdert faktor i analysen av elevers målorientering. En god atmosfære i klasserommet kan her fremme et mer oppgaveorientert læringsklima. Læringsklimaet i klasserommet kan imidlertid også bli påvirket av skolens målstruktur, der skillet mellom en prestasjonsorientert og en læringsorientert målstruktur kan illustrere hvilke verdier som skolen vektlegger i et overordnet perspektiv. Betydningen av skolens målstruktur tydeliggjøres med forskningens funn av at skolens målstruktur kan predikere elevens målorientering. Jeg vil gå nærmere inn på skolens målstruktur i relasjon til en norsk referanseramme kombinert med et senmoderne samfunnsperspektiv i drøftingsdelen.

Målorientering kan dermed bidra til å påvirke elevens mestringserfaringer, selvverdier og mestringserfaringer i klasserommet. Noen aktiviteter og oppgaver i skolen har imidlertid ikke innebygde kriterier for mestring. I slike tilfeller kan eleven være avhengig av andres vurdering for å kunne bedømme hvorvidt man har mestret oppgaven eller aktiviteten. Dette kan sees i sammenheng med ytre og indre kilder til selvoppfatning. Den indre kilden vil si at mestring og opplevelse av kompetanse er uavhengig av andres vurdering, mens den ytre kilden nettopp er betinget av vurderingene fra andre. Elevens personlige tolkning av andres vurderinger kan sees i sammenheng med Meads perspektivtaking, og blir av Skaalvik & Skaalvik gitt betegnelsen reflekterte vurderinger (2005:97). I denne perspektivtakingen kan lærerens verdier og holdninger danne utgangspunktet for elevens refleksive oppfatning av selvet, og som et ledd i sosialiseringen kan eleven etter hvert også overta disse verdiene og holdningene når eleven betrakter seg selv. Lærerens perspektiv kan dermed bli en sentral dimensjon ved elevens selvoppfatning i klasserommet. Fravær av innebygde kriterier eller objektive mål på mestring i perspektivtakingen kan imidlertid stimulere eleven til å foreta sosial sammenligning med andre elever for å kunne vurdere seg selv. Her kan både de andre elevenes prestasjoner og lærerens muntlige eller skriftlige vurderinger av de ulike elevene utgjøre sentrale faktorer for elevens individuelle sammenligning.

Individet tenderer mot å sammenligne seg med andre som er mest mulig lik en selv, og skoleklassen eller basisgruppen kan dermed bli en naturlig og sentral sammenligningsgruppe for eleven gjennom skoleårene. En slik sammenligningsgruppe kan tjene som normgruppe eller referansegruppe for elevens akademiske selvverdier, og den obligatoriske deltagelsen i skolen kan forsterke klassens eller basisgruppens betydning som referansegruppe for eleven. Marsh og Parkers referanserammeteorier illustrerer her at de relative prestasjonene

sammenlignet med de andre elevene har mer å si for elevens akademiske selv vurdering enn elevens objektive prestasjoner. Å være en dyktig elev i en faglig svak klasse vil dermed være gunstigere for elevens selv vurdering enn å være en svak elev i en faglig sterk klasse, selv om elevens prestasjoner objektivt sett er de samme. Det er med andre ord bedre å være en stor fisk i en liten dam, enn å være en liten fisk i en stor dam (Skaalvik & Skaalvik 2005:103).

Elevenns individuelle forståelse og forklaring av egen atferd og prestasjoner i klasserommet vil også bli påvirket av elevenns selvattribusjon (Skaalvik & Skaalvik 2005). Internal attribusjon demonstrerer at eleven forklarer egne resultater ut fra noe ved en selv, som innsats, evner eller arbeidsstrategier. Eksternal attribusjon tilsier derimot at resultatene tilskrives noe utenfor en selv, som faglig vanskegrad eller undervisningskvalitet. Betoningen av et dynamisk perspektiv hos Dweck bekreftes her ved at attribusjon til innsats eller strategi sees som det mest formålstjenlige attribusjonsmønsteret (2005:108), men en slik attribusjon forutsetter erfaring med at innsats nytter. Slike erfaringer kan i så fall være betinget av at undervisningen er tilpasset elevenns individuelle forutsetninger. Elever som får dårlige resultater på tross av stor arbeidsinnsats, eller som oppnår gode resultater uten at innsats er nødvendig, kan oppleve at innsats er irrelevant dersom det ikke påvirker resultatene. På denne bakgrunnen kan det synes som om den gjennomsnittlige og middels dyktige eleven kan ha de beste betingelsene for å erfare at egen innsats gjenspeiler seg i de faglige resultatene i skolen. På denne måten knytter Skaalvik & Skaalvik også elevenns selvattribusjon opp mot tilpasset opplæring og formell vurdering innenfor norsk skole.

Elevenns selvattribusjon vil også bli spesielt påvirket av områder som verdsettes høyt av eleven og personer i elevenns miljø. Psykologisk sentralitet kan her forsterke den individuelle verdien som ulike områder tillegges, og elevenns opplevelse av egen kompetanse på psykologisk sentrale områder vil øke områdets betydning for elevenns selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik 2005). Ulike områder kan dermed være psykologisk sentrale for ulike elever, og følelse av høy eller lav kompetanse på disse områdene kan også indikere henholdsvis høyt eller lavt selvverd. Psykologisk sentralitet som påvirkningsfaktor for selv vurdering kan dermed være individuelt betinget og kontekstavhengig. Samtidig eksisterer det et kulturpress i samfunnet mot gode skoleprestasjoner, og dette prestasjonspresset kan manifestere seg som et foreldrepress. Skaalvik & Skaalvik (2005:128) finner her en relativt sterk sammenheng mellom skoleprestasjoner og foreldrepress, der faglig svake elever opplever stor grad av foreldrepress. Samtidig rapporterer faglig dyktige elever om liten grad

av foreldrepres. Elever som på en eller annen måte skiller seg ut i sammenligningsgruppen, kan også oppleve samspillet mellom miljøet og seg selv som dissonant. Her kan et dissonant prestasjonsmiljø sammen med høy eller lav miljøverdsetting henholdsvis forsterke eller svekke prestasjonenes psykologiske sentralitet for elevens selvverd. Samtidig kan elevens selv vurdering også påvirke de faktiske prestasjonene, og det eksisterer dermed en gjensidig påvirkning og sammenheng mellom elevens selv vurdering og prestasjoner i skolen.

Innledningsvis stilte jeg spørsmål ved graden av overførbarhet mellom Dwecks amerikanske klasseromsforskning og den norske skolekonteksten. De nasjonale forskningsresultatene til Skaalvik & Skaalvik (2005) bekrefter at lav faglig selvoppfatning kan redusere elevens innsats, motivasjon og utholdenhet når de møter utfordringer i det norske klasserommet. Samtidig finner de også en klar sammenheng mellom elevens faglige selvoppfatning og interesse for skolearbeidet, bruk av læringsstrategier, valg av oppgaver og aktiviteter, og atferd i forhold til å unngå eller å be om hjelp når man trenger det. På denne bakgrunnen kan hovedfunnene i Dwecks forskning på teorier om intelligens i amerikansk skole bekreftes som overførbare og relevante også i et norsk skoleperspektiv. Samtidig knyttes ulike teorier om selvet sammen med en norsk kontekst med Skaalvik & Skaalviks forskning på selvoppfatning i skolen. På denne måten inkluderes også kjennetegn som er karakteristiske for det norske klasserommet, som tilpasset opplæring, vurderingsformer og kriterier for mestring i skolen. Mot denne bakgrunnen kan selvoppfatning og prestasjoner i skolen sammenfattende sees som to hjørnesteiner ved barnets forståelse og utvikling av selvet i et skoleperspektiv.

4.5 Oppsummering

Barnets forståelse og utvikling av selvet har i dette kapitlet blitt belyst hovedsakelig ved hjelp av teoriarbeidene og forskningen til George Herbert Mead (1934), Carol Dweck (1999) og Einar Skaalvik & Sidsel Skaalvik (2005). Meningsfylt og symbolsk samspill kan sees som selve kjernen i Meads symbolske interaksjonisme, der distinksjonen mellom selvet som subjekt og objekt illustrerer hvordan selvet konstitueres i relasjon til samfunnet. Refleksiv perspektivtaking blir dermed en forutsetning for individets gradvise utvikling av den generaliserte andre, og samspillet med signifikante andre får her en spesiell betydning. Språklig interaksjon muliggjør meningsskaping via gjensidig utveksling av signifikante

symboler, og erfaringene med lek og spill blir bærende elementer i denne forståelsen av selvets utvikling. Hos Dweck sees samspillserfaringene i klasserommet som betydningsfulle for skolebarnets utvikling av teorier om intelligens. Det statiske og det dynamiske intelligensperspektivet medfører ulike tolkningsrammer for elevens syn på evner, innsats, prestasjoner og faglige utfordringer i skolen. Faglig utfordrende situasjoner er imidlertid selve styrkeprøven for elevenes intelligens-teorier, og reaksjonsmønstrene i disse situasjonene er uavhengige av faglig nivå, selvtillit eller tidligere suksess i faget.

Det statiske prestasjonsmålet og det dynamiske læringsmålet kan dermed lede til en hjelpeløs eller en mestringsorientert respons, samtidig som intelligens-teoriene også kan predikere elevens faktiske prestasjoner. Ved å bevisstgjøre elevens teorier om intelligens og introdusere en dynamisk tolkningsramme, kan læreren imidlertid hjelpe eleven til å forstå seg selv i et mer læringsfremmende lys. Samspillserfaringenes betydning anerkjennes også i Skaalvik & Skaalviks forståelse av selvoppfatning i skolen. Elevens selvverdier og forventninger om mestring kan predikere elevens prestasjoner også i den norske klasseromskonteksten. Mestrings-erfaringer kan være spesielt betydningsfulle for elevens faglige selvoppfatning, og samtidig kan teorier om sosial sammenligning belyse skoleklassens funksjon som faglig og sosial referansegruppe. Selvattribusjon og målorientering bidrar her til å nyansere sammenligningens påvirkning på selvoppfatning, der kriteriene for mestring og vurdering i den norske skolen også er inkludert. Disse kriteriene vil også påvirke realiseringen og forståelsen av tilpasset opplæring i praksis. Samtidig kan psykologisk sentralitet integrere innflytelsen fra verdiene i miljøet og samfunnet sammen med barnets forståelse og utvikling av selvet.

Avslutningsvis ser betydningen av samspillserfaringer ut for å være et gjennomgangstema hos både Mead (1934), Dweck (1999) og Skaalvik & Skaalvik (2005). Klasserommet danner konteksten og utgangspunkt for forskningen hos både Dweck og Skaalvik & Skaalvik, mens Meads teoretiske fundament belyser selvets dannelse og utvikling i et mer generelt perspektiv. Som teoriutviklingen og oppsummeringen viser, vektlegger disse tre hovedteoretikerne noe ulike dimensjoner ved selvet. Samtidig kan de ulike teoriene også utfylle hverandre og på denne måten komplettere det store bildet om samspillserfaringenes påvirkning på selvet i et senmoderne skole- og samfunnsperspektiv. Disse teoriene vil sammen bli videreutviklet og problematisert i kapittel 6 og 7 i drøftingsdelen, etter at jeg i det følgende har presentert og begrunnet valget av metode.

5 Metodisk diskusjon

5.1 Begrunnelse for valg av metode

Jeg har i denne oppgaven valgt å belyse problemstillingen gjennom en sammenligning og analyse av tekster hos ulike forfattere og forskere. Metoden i oppgaven kan dermed sees som forankret i teori, og jeg har ikke selv hentet inn empirisk materiale for å belyse problemstillingen i oppgaven. Derimot har lesning og analyse av ulike tekster vært den overordnede metoden for hvordan jeg har nærmet meg problemstillingen. Tekstanalyse kan reise ulike metodiske problemstillinger som bør diskuteres og synliggjøres for leseren, og hermeneutikk kan her synes velegnet for å diskutere disse utfordringene. Forholdet mellom forskerens forståelse og forforståelse er sentralt innenfor en hermeneutisk tenkning, og forholdet mellom min egen forståelse og forforståelse vil påvirke analysen av de ulike tekstene i oppgaven (Alvesson & Sköldberg 2008, Gadamer 1998, 2003; Ricoeur 1981). Lesningen og analysen av tekstene vil også bli påvirket av forholdet mellom helhet og del, og disse to grunnleggende hermeneutiske forholdene vil bli diskutert i del 5.2 med utgangspunkt i Hans-Georg Gadamer (1998, 2003) forståelse av den hermeneutiske tradisjonen. Denne teoretisk forankrede metoden medfører dermed at empiriske metoder ikke kan synes å være relevante for den metodiske gjennomføringen av oppgaven. Likevel kan empirisk drevne metoder sees som aktuelle for deler av tekstene og forskningen jeg viser til, som hos blant andre Bjørnstad (2009), Dweck (1999), Klette (2003), og Skaalvik & Skaalvik (2005). På denne måten kan tekstene som jeg vil utlede funnene i oppgaven ut fra også synes å hvile på et empirisk fundament, men metoden i utviklingen og gjennomføringen av egen oppgave er likevel gjennomgående teoretisk og forankret i hermeneutisk tradisjon.

Problemstillingen i oppgaven kan videre synes å aktualisere en overordnet kvalitativ tilnærming, ettersom jeg søker å belyse hvordan individet forstår seg selv gjennom subjektive erfaringer med samspill. Kvalitative metoder har tradisjonelt blitt betraktet som bedre egnet til å favne kvaliteter ved aktørens perspektiv og meningsskaping enn kvantitative metoder (Denzin & Lincoln 2011, Miles & Huberman 1994, Stake 2010), som i større grad kan synes å ta utgangspunkt i objektive strukturer og forhåndsdefinerte kategorier (Alvesson & Sköldberg 2008, Silverman 2004). Samtidig kan kvalitative og kvantitative metoder også utdype hverandre ved hjelp av ulike verktøy og tilnærminger innenfor de enkelte metodene.

Kvantitative metoder kan eksempelvis utvikle kategoriseringer og kvantifiseringer av funn som er forankret innenfor en kvalitativ metodologi, og kvalitative metoder kan tilsvarende bidra til å utdype funn som har utgangspunkt i kvantitative metoder (Alvesson & Skölberg 2008, Denzin & Lincoln 2011). Silverman (2004:342) kritiserer imidlertid den tradisjonelle oppfatningen av kvalitative metoder, og argumenterer for at den etablerte konsensusen innenfor kvalitativ metodologi i større grad bør utfordres og stilles spørsmålstegn ved. I følge Silverman (2004:343;361) bør kvalitative (og også kvantitative) forskere i større grad undersøke hvor selvets erfaringer kommer fra, og også hvorfor disse erfaringene blir definert slik de gjør av den enkelte aktøren. Av hensyn til omfanget i oppgaven vil jeg ikke forfølge denne diskusjonen ytterligere her, men disse kritiske argumentene kan likevel synliggjøre kompleksiteten i den nåværende metodiske utviklingen mellom kvalitative og kvantitative metoder. Samtidig kan de også skissere mulige behov for den videre utviklingen av fremtidig forskningsmetodologi i et langsiktig perspektiv.

Valget mellom en kvalitativ eller en kvantitativ tilnærming bør i stedet avgjøres ut fra problemstillingen og formålet med oppgaven (Alvesson & Sköldberg 2008, Stake 2010), og formålet med denne oppgaven har vært å undersøke sammenheng og mulig påvirkning mellom forskning på selvet, samfunnet og skolen (som vist i del 1.2). I utarbeidelsen av formål og problemstilling ønsket jeg å undersøke hva som kan kjennetegne samspillet i det senmoderne klasserommet, og samtidig også hvordan erfaringer med dette samspillet kan påvirke barnets forståelse og utvikling av selvet. Videre ønsket jeg også å skissere hvordan barnets utvikling av selvet som følge av slike samspillserfaringer kan påvirke utviklingen av et faglig kunnskapsløft. Både erfaringer med samspill og utvikling av selvet kan synes å inneha flere kvalitative dimensjoner, som kanskje kan favnes lettere med en kvalitativ metode enn med kvantitative metoder. Dette kan også synes å gjelde for forholdet mellom barnets utvikling av selvet og utviklingen av et kunnskapsløft, som kanskje kan synliggjøres i større grad med en kvalitativ metode dersom det ikke foreligger kvalitative data om dette forholdet fra tidligere av.

Samtidig kan det innvendes at kvantitative metoder også kunne ha bidratt til en videreutvikling av kvalitative funn som vedrører samspill og selvet. Kvalitative observasjoner av samspill eller kvalitative intervjuer kunne eksempelvis dannet utgangspunkt for en mer kvantitativ utarbeidelse og kategorisering av samspill og interaksjon, som vist hos blant andre Bjørnstad (2009), Dweck (1999) og Klette (2003). I så fall kunne ulike typer samspill for

eksempel blitt kategorisert med utgangspunkt i tidsbruk eller arealbruk i klasserommet. En slik videreutvikling av kvalitative data fremstod imidlertid ikke som mulig innenfor tidsrommet som jeg har hatt til rådighet. Samtidig gav det innledende undersøkelsesarbeidet i masteroppgaven også inntrykk av at det forelå en stor mengde forskning innenfor de ulike forskningsområdene som jeg ønsket å belyse, men i mindre grad ny forskning som undersøkte sammenhengen mellom funn fra disse ulike områdene (ut fra mine søk). I lys av dette formålet fremstod det derfor som mest formålstjenlig å benytte en overordnet kvalitativ tilnærming ved hjelp av hermeneutisk metode i denne oppgaven, og dette vil bli nærmere diskutert i det følgende.

5.2 Hermeneutikk

Metoden i denne oppgaven vil i det følgende bli beskrevet med utgangspunkt i hermeneutikk som vitenskapelig metode, og med hovedvekt på Hans-Georg Gadamer (2003) 19 forståelse av den hermeneutiske tradisjonen. Hermeneutikk viser opprinnelig tilbake til den antikke talekunsten og den greske guden Hermes, som skulle fortolke gudenes budskap for menneskene (Alvesson & Sköldbberg 2008, Gadamer 2003). I et moderne vitenskapelig perspektiv kan fortolkning og forståelse sees som det metodologiske fundamentet for denne metoden, som tar utgangspunkt i lesning og analyse av ulike tekster. Den hermeneutiske sirkelen mellom helhet og del, og mellom forforståelse og forståelse, kan sees som grunnleggende for det vitenskapelige arbeidet med å fortolke og forstå ulike tekster (Alvesson & Sköldbberg 2008, Gadamer 2003, Ricoeur 1981). Ved hjelp av disse analytiske sirklene kan den hermeneutiske forskeren også komme tekstenes sanne mening nærmere i møte, noe jeg vil utdype i det følgende.

I følge Gadamer (2003:33) vil den hermeneutisk skolerte bevissthet møte teksten med ulike forventninger om tekstens mening, og for å kunne forstå denne meningen må delene i teksten bestemme helheten i teksten, samtidig som helheten også må bestemme de ulike delene. Gjennom denne forståelsen vil leseren gradvis utvikle ny innsikt og forståelse av teksten, noe som også medfører at leseren kontinuerlig må revidere sine egne meninger gjennom møtene

¹⁹ Sannhetsbegrepet er også et sentralt begrep i Hans-Georg Gadamer (1998), men vil av hensyn til omfanget i oppgaven ikke bli behandlet her.

med helheten og delene i teksten. Jeg leser dette som et uttrykk for at min egen forståelse av tekstene i oppgaven vil avhenge av en slik hermeneutisk lesning, der jeg hele tiden utvikler og utvider min egen forståelse av helheten i teksten ved å måle denne helheten opp mot delene. Dersom det ikke er samsvar mellom helhet og del i denne lesningen har jeg trolig ikke forstått teksten riktig, og i så fall vil jeg også miste muligheten for felles forståelse av teksten med forfatteren (2003:34). Denne muligheten for deltagelse i felles mening kan i følge Gadamer (2003:34) sees som målet for all forståelse, og denne deltagelsen muliggjøres gjennom en felles forståelse av saken. Åpenhet for tekstens mening kan dermed forutsette at jeg nettopp setter tekstens meninger i sammenheng med mine egne meningsforventninger, slik at jeg kan vurdere om mine egne forventninger holder stand i møtet med selve teksten (2003:37). På denne bakgrunnen må mine egne utkast til tekstens mening også bearbeides og revideres etter hvert som jeg oppnår en dypere forståelse av forfatterens mening i teksten. Samtidig må den hermeneutiske refleksjon også unngå tilfeldige innfall eller tilvante oppfatninger, for å kunne sikre det vitenskapelige tema i møtet med teksten. På denne måten bør jeg derfor også være mottagelig for tekstens annerledeshet (2003:38), ved kontinuerlig å etterprøve mine egne forventninger til tekstens mening.

En slik hermeneutisk lesning kan her synes grunnleggende for det kontinuerlige arbeidet med å forstå og analysere ulike tekster innenfor et vitenskapelig perspektiv. Samtidig kan det synes vanskelig å skulle løfte frem og konkretisere egne forventninger til samtlige av de ulike tekstene som denne oppgaven bygger på, da dette teoretiske materialet er omfattende og mangfoldig. Jeg vil likevel problematisere disse forventningene på et generelt og filosofisk nivå, og gjennom det kontinuerlige arbeidet med oppgaven har jeg også etterstrebet et bevisst og kritisk forhold til disse forventningene. Dersom jeg for eksempel forventer at elevens forståelse av selvet kan påvirke elevens skoleprestasjoner, kan jeg i større grad risikere å lete etter eller fremheve mulige indikasjoner i teksten som kan bekrefte at denne forventningen stemmer (men uten at det nødvendigvis samsvarer med tekstens mening). Dersom jeg hadde latt meg påvirke av denne forventningen, kunne jeg bevisst eller ubevisst ha tolket teksten i retning mot en sterkere sammenheng mellom selvet og skoleprestasjoner enn hva som nødvendigvis var tilfellet. I så fall ville jeg imidlertid kunne ha oversett tekstens mening, og på denne måten ville både validiteten og reliabiliteten i mine egne analyser også kunne ha blitt svekket. Mot denne bakgrunnen kan en bevisstgjøring av egne forventninger synes å være av grunnleggende betydning for den hermeneutiske forståelsen, og denne forventningen bekreftes i dette tilfellet også av teksten, slik jeg leser og forstår Gadamer: ”Det gjelder å bli

seg sin egen forutinntatthet bevisst (...), bare slik blir teksten i stand til å spille sin saksmessige sannhet ut mot fortolkerens formening” (2003:38).

Bevisstgjøring av egen forforståelse kan dermed sees som avgjørende for selve forståelsen av en tekst, ettersom denne forforståelsen kan påvirke tolkningens retning. Ved å bevisstgjøre og synliggjøre forforståelsen vil man kunne sette forforståelsen i spill, og på denne måten vil man også kunne øke sannsynligheten for at forståelsen stemmer overens med tekstens mening. I følge Gadamer (2003:34) er fortolkingens grunnsetning at man må forstå en tekst ut fra seg selv, og en bevisstgjøring av egne forventninger kan dermed sees som en forutsetning for at en slik forståelse skal kunne bli mulig. Samtidig kan denne prosessen sees som forankret i språkligheten som tilkommer all forståelse (2003:44), og på denne bakgrunnen kan språkets betydning for hermeneutisk bevissthet kanskje også sees i forlengelse av språkets funksjon i symbolsk interaksjon hos George Herbert Mead (1934, som vist i del 4.2). Det hermeneutiske forholdet mellom helhet og del, og mellom forståelse og forforståelse, kan i så fall også sees som et samspill – men hos Gadamer (2003) mellom leser og tekst. Likevel kan språket (i de ovennevnte tekstene) synes å ha en noe annen funksjon hos Gadamer enn hos Mead, da Gadamer kan synes å vektlegge hvordan hermeneutikken skal vise frem eller avsløre den egentlige virkeligheten i seg selv (gjennom forståelse), mens Mead kan synes å argumentere for at selvet også er med på å transformere virkeligheten (ved å løfte ut språket). Samtidig kan Gadamers (2003) betoning av bevisstgjøringens betydning for hermeneutisk forståelse også sees som et mulig bindeledd til Meads (1934) skille mellom bevissthet og selvbevissthet, og mellom rekognisjon og refleksjon. På denne måten kan forholdet mellom egen forståelse og forforståelse i så fall også sees i sammenheng med refleksiv forskning, der forskerens refleksjon over egen forskning står sentralt (Alvesson & Skoldberg 2008:19, 2008:530).

Reflekterende eller refleksiv forskning vektlegger tolkningens fundamentale betydning for utviklingen av forskning, ettersom enhver behandling eller bearbeiding av teoretisk og empirisk materiale må sees som et resultat av forskerens egen subjektive tolkning. Ved å reflektere kritisk over egen forskning kan man synliggjøre ulike dimensjoner som ubevisst kan påvirke funnene og de etterfølgende forskningsresultatene, samtidig som man også kan løfte frem ulike antagelser eller ”blinde flekker” i utviklingen av egen forskning. Når man synliggjør og fokuserer på én konkret dimensjon, utelukker man samtidig muligheten for alternative årsaksforklaringer gjennom andre dimensjoner, og derfor kan en kontinuerlig og

kritisk problematisering av egen tolkning også sees som verdifullt for den videre utviklingen av kvalitative metoder. På denne måten kan et ytterligere nivå av tolkning og refleksjon over eget tolkningsarbeid også nyansere funnene i den fremtidige vitenskapelige og metodiske utviklingen av forskning. Samtidig kan forskerens forståelse og refleksjon også synes å være av grunnleggende betydning for den metodiske utviklingen av vitenskapelig kvalitet, og ulike kriterier for kvalitet vil derfor bli nærmere diskutert i det følgende.

5.3 Kvalitetskriterier i kvalitativ forskning

Denne oppgavens vitenskapelige kvalitet vil i det følgende bli diskutert med utgangspunkt i Lincoln & Gubas (1985) kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning, ettersom metoden i oppgaven har en overordnet kvalitativ tilnærming. Disse kriteriene for kvalitet kan beskrives med utgangspunkt i begrepene troverdighet, pålitelighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Lincoln & Guba 1985). Samtidig argumenterer Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) for at kvalitative studier også kan dra nytte av en kombinasjon mellom kvalitetskriterier fra både kvalitativ og kvantitativ forskning, fremfor at man nødvendigvis tar utgangspunkt i den ene begrepsterminologien til fordel for den andre. I det følgende vil jeg derfor delvis også trekke veksler på de mer kvantitativt orienterte begrepene validitet og reliabilitet fra Cook & Campbells validitetssystem (Lund 2002), der dette kan synes formålstjenlig for å utdype diskusjonen av kvalitet i egen oppgave. På denne måten kan den metodiske diskusjonen av kvalitet i oppgaven forhåpentligvis bli mest mulig nyansert og sammensatt.

Lincoln & Guba (1985) nevner vedvarende observasjon, metodetriangulering og respondent-evaluering som mulige vitenskapelige fremgangsmåter for å styrke troverdigheten i kvalitativ forskning. Ettersom metoden i denne oppgaven er hermeneutisk og forankret i teori, fremstår disse fremgangsmåtene ikke som aktuelle for å styrke troverdigheten i oppgaven. Derimot kan det være relevant å problematisere hvorvidt teoretisk drevet forskning og teoretiske begrepskonstruksjoner kan favne eller gjenspeile virkeligheten som man forsøker å si noe om. I følge Kvernbekk (2002:34) kan en vitenskapelig teori ikke beskrive et fenomen i all sin kompleksitet, men teorien kan karakterisere fenomenet ved hjelp av noen selekterte parametre. Disse parametrene danner en abstrakt modell av fenomenet, og derfor vil det heller ikke være mulig å inkludere samtlige faktorer i denne abstraksjonen: ”Vi er bestandig henvist

til å velge ut, og når vi velger noe, velger vi automatisk og uunngåelig bort noe annet” (Kvernebekk 2002:35). I så fall kan det være aktuelt å diskutere hvorvidt de selekterte parametrene gir en mest mulig sikker og sann representasjon av fenomenet. I mitt tilfelle kan særlig erfaringer med samspill og barnets utvikling av selvet sees som sentrale objekter eller fenomener som jeg ønsker å undersøke gjennom representasjonen av disse fenomenene, slik de synes å forekomme i andres beskrivelser av egen forskning. Disse begrepene er imidlertid ikke observerbare størrelser, men må vurderes gjennom observerbare forhold via de utvalgte parametrene (Kleven 2002, Kvernebekk 2002).

Parametrene som ligger til grunn for begrepene i denne oppgaven har blitt abstrahert og utviklet av ulike teoretikere og forskere (som vist i kapittel 2 til kapittel 4), og vil avhenge av min egen forståelse av disse begrepene gjennom den hermeneutiske lesningen. På denne måten kan forståelsen av troverdighet aktualiseres til utviklingen av validitet i mine egne begreper, og denne validiteten har jeg forsøkt å styrke ved å synliggjøre og reflektere over min egen forforståelse og forståelse i de ulike delene i oppgaven. Samtidig har jeg også forsøkt å styrke troverdigheten ved å vise hva jeg selv legger i de ulike begrepene gjennom begrepsavklaringen i del 1.3, og gjennom utviklingen av problemstillingen i teoridelen og drøftingsdelen. Samtidig kan det også sees som en styrke for troverdigheten at begrepene jeg tar utgangspunkt i allerede har vært gjennom flere vitenskapelige prosesser og metodiske diskusjoner hos andre forskere. Mot denne bakgrunnen kan det synes vanskelig (og reelt sett ikke mulig) å oppnå fullstendig troverdighet gjennom perfekt begrepsvaliditet (Kleven 2002), men likevel vil en problematisering kunne bidra til en tettest mulig forbindelse og samsvar mellom begrepet og selve fenomenet, gjennom kontinuerlige analyser og kritisk refleksjon.

Samtidig argumenterer Lincoln & Guba (1985:316) for at troverdighet vil avhenge av forskningens pålitelighet. I så fall kan det også være relevant å problematisere forskerens egen rolle som instrument i forskningen. I følge Johannessen et al (2010:230) kan forskningens pålitelighet her styrkes gjennom en åpen og detaljert fremstilling av forskningsprosessen. Min prosess i denne oppgaven har vært teoretisk og hermeneutisk, og i så fall kan en diskusjon av forholdet mellom min egen forforståelse og forståelse styrke påliteligheten i analysene mine. Dette forholdet har blitt problematisert i forutgående del, sammen med forholdet mellom helhet og del innenfor hermeneutisk tenkning. Ettersom metoden i denne oppgaven er teoretisk og utledet fra andres forskningslitteratur, kan analysen og funnene mine også synes å ha et godt utgangspunkt for bekreftbarhet. Samtidig stiller jeg meg også åpen til at egne

ubevisste antagelser kan ha påvirket min egen tolkning, selv om jeg kontinuerlig har søkt å bevisstgjøre og synliggjøre dette gjennom den hermeneutiske forståelsesprosessen.

Endelig kan grad av overførbarhet også belyse metodens vitenskapelige kvalitet innenfor en kvalitativ tenkning. I så fall kan det være relevant å diskutere hvorvidt kunnskapen i denne oppgaven og fortolkningene jeg har foretatt kan overføres til liknende fenomener eller andre områder (Johannessen et al 2010, Lincoln & Guba 1985). Både samspillsbegrepet og tolkningen av selvet innenfor denne oppgaven kan sees som vidt definerte begreper som også kan ha overføringsverdi til andre områder utenfor klasserommet. Samtidig kan grad av overføring sees som en empirisk problemstilling som bør vurderes av andre enn forskeren selv (Lincoln & Guba 1985:316), og i så fall bør jeg synliggjøre det teoretiske grunnlaget som kan gjøre slike vurderinger mulig. Innenfor en hermeneutisk kontekst kan muligheten for slike vurderinger kanskje aktualiseres gjennom en diskusjon av forholdet mellom min egen forforståelse og forståelse, slik jeg ser det. Mot denne bakgrunnen kan det være relevant å synliggjøre egne tolkninger, og å problematisere egen forforståelse i disse tolkningene, slik at andre kan vurdere grad av overførbarhet i mine analyser og funn. Denne synliggjøringen har vært et bevisst og kontinuerlig mål gjennom utviklingen av oppgaven, og dette kvalitetskriteriet vil også ligge til grunn for utviklingen av problemstillingen i det følgende, gjennom drøftingen av samspill og vurdering i den senmoderne skolen.

6 Samspill i det senmoderne

6.1 Innledning

Samspill i det senmoderne vil i dette kapitlet bli drøftet ved hjelp av ulike perspektiver for å kunne belyse hvordan samspillserfaringer kan påvirke barnets forståelse og utvikling av selvet i skolen. Det senmoderne klasserommet kan innledningsvis synes å være preget av omfattende utdanningspolitiske endringer i utviklingen frem mot den senmoderne skolen, som vist i forskning hos Bachmann & Haug (2006), Frykman (2005), Jenssen & Lillejord (2009), Klette (2003, 2004), Thuen (2010) og Ziehe (2004, 2006). På bakgrunn av disse funnene vil jeg derfor forsøke å belyse hvilket samspill som kan kjennetegne det senmoderne klasserommet i del 6.2. Dette samspillet vil særlig bli drøftet med tanke på grad av mulige endringer i samspill, samtidig som jeg også vil skissere mulige konsekvenser av disse endringene for skolens fremtidige utvikling. Med utgangspunkt i disse endringene kan det også være relevant å diskutere hvilken betydning samspill kan ha (Mead 1934) for selvet i det senmoderne, og nåværende muligheter og fremtidige utfordringer for selvets utvikling vil bli diskutert i del 6.3. På bakgrunn av disse endringene vil jeg videre forsøke å belyse hvorvidt samspill kan synes å ha fått økt eller svekket betydning for selvets utvikling i det senmoderne. Samtidig kan disse endringene i samspill også antas å ha ulik påvirkning på selvet i skolen (6.4), og her kan forholdet mellom selvoppfatning og skoleprestasjoner (Skaalvik & Skaalvik 2005) synes å være sentralt både for selvets utvikling og for utviklingen av et kunnskapsløft i skolen. På denne bakgrunnen kan ulike dimensjoner ved samspill forhåpentlig også indikere hvilke utfordringer som den fremtidige utviklingen av skolen om mulig kan synes å stå ovenfor, med utgangspunkt i selvets nåværende påvirkning på samspillet i skolen.

6.2 Samspill i det senmoderne klasserommet

Et blikk inn på det senmoderne klasserommet viser at samspillet kan synes å ha flere fellestrekk med den tidligere moderne skolen (Klette 2003, 2004, Sahlström 2008). De grunnleggende samspillsaktørene er fortsatt de samme, og lærere og elever holder på med aktiviteter som i stor grad også var kjennetegnende for det moderne klasserommet: Læreren underviser i ulike fag og emner, elevene svarer på spørsmål og arbeider med oppgaver

individuelt og i grupper, mens læreren gir instruksjon og veiledning til elevene (Bjørnestad 2009, Klette 2003, 2004, Sahlström 2008). Samspillet i dette senmoderne klasserommet kan likevel synes å være preget av grunnleggende og kvalitative endringer siden den moderne skolens fremvekst. I følge Ziehe (2006, 2009) er interaksjonen i større grad preget av gjensidig dialog mellom lærere og elever, men også av forhandlinger om hva innholdet i klasserommet skal være. Ziehe (2006, 2009) argumenterer for at dette innholdet i større grad må begrunnes av læreren, og at elevene også kan gi uttrykk for at de ikke ønsker å gjøre som de blir bedt om. Elevens økende mulighet til å velge hva han eller hun skal gjøre kan i så fall trolig også innebære en mulighet til å velge at man ikke vil. Elevens individuelle preferanser kan på denne måten kanskje stå i kontrast til lærerens forventninger og til skolens norm for skolearbeid, og disse kontrastene kan om mulig også skape en kløft mellom læreren og eleven (Ziehe 2004). På denne bakgrunnen kan risikoene forbundet med en produktiv læringskultur i skolen kanskje synes å ha økt, noe som bekreftes av studier hos Giddens (1990, 1991, 2009) og Ziehe (2009). Samspill i det senmoderne klasserommet kan på denne måten synes å ha endret seg betraktelig på innsiden, selv om den senmoderne klasseromskonteksten ved første øyekast kunne se ut for å bære preg av færre endringer fra utsiden. På denne måten kan samspillet i det senmoderne klasserommet kanskje også synes å stå overfor historisk nye utfordringer sammenlignet med livet i den moderne skolen.

Samtidig kan det synes som om vi ikke har tilstrekkelig forskningsbasert kunnskap om samspill i det moderne klasserommet som kan fastslå grad av endringer med stor sikkerhet, ut fra mine søk. Sahlström (2008) argumenterer i sin forskning for at det vitenskapelige sammenligningsgrunnlaget ikke er så godt som man skulle kunne ønske i utviklingen fra den moderne og til den senmoderne skolen. Forhandlinger mellom lærer og elev kan eksempelvis også ha vært en del av samspillet i det moderne klasserommet, selv om de tradisjonelle funnene som Sahlström viser til (2008) ikke gir indikasjoner på dette. Dersom en slik kvalitativ dimensjon skal kunne gjenfinnes i forskningsfunnene, må den imidlertid også ha vært en del av det innledende forskningsdesignet. I så fall kan det kanskje diskuteres om endringene i samspill fra det moderne og til det senmoderne klasserommet kan sees på bakgrunn av forskningens design og verktøy, eller på grunn av reelle endringer i klasseromspraksis. Som tidligere elever i den moderne skolen kan mange voksne for eksempel innvende at datidens klasserom i større grad var preget av autoritet og disiplin enn det som synes å kjennetegne dagens skole, selv om denne formen for samspill i mindre grad var gjenstand for analyse i datidens forskning. Denne formen for allmenn hverdagskunnskap

kan imidlertid ikke sidestilles eller sammenlignes med vitenskapelig basert kunnskap (Kvernbekk 2005). Det er heller ikke mulig å gå tilbake og forske på datidens klasserom på nytt, selv om muligheten for analyse av tilgjengelig datamateriale kanskje kan gi et noe mer nyansert bilde (Sahlström 2008). Dette synliggjør også et mulig behov for at det utvikles tilstrekkelig vitenskapelig dokumentasjon på dagens klasseromspraksis, slik at fremtidig forskning kan ha et mulig sammenligningsgrunnlag med dagens klasserom. I så fall kan forskning på dagens klasseromspraksis også bidra til å dokumentere mulige utviklingslinjer i klasserommet over lengre tid.

Dersom klasserommet kan sees som et miniatyrsamfunn eller et lite utsnitt av storsamfunnet på mikronivå (Alexander 2001, Frønes 2007, Giddens 2009, Heggen 2004, Sahlström 2008), så kan imidlertid sosiologisk forskning på samfunnsutvikling også belyse samspill i overgangen fra den moderne og til den senmoderne skolen. I så fall kan det senmoderne klasserommet også sees i lys av betydelig endrede samfunnsmessige føringer. Baune (2007), Dale (2006, 2008a) og Thuen (2010) fremhever hvordan den nasjonale velstandsveksten de siste femti årene har bidratt til en omfattende utbygging av utdanningssystemet, der alle elever i dag skal ha like muligheter i skolen. Institusjonaliseringen av barndommen har samtidig medført at barn tilbringer mer tid i skolen enn tidligere (Baune 2007, Frønes 2007), og globaliseringen av kultur har medført at det kulturelle mangfoldet i skolen gradvis har blitt større (Giddens 1990). Parallelt med denne utviklingen kan selvets karakterdannelse gradvis også synes å ha blitt mer indrestyrt og mindre preget av tradisjonelle normer og verdier i samfunnet (Dale 2006, Krange & Øia 2005, Ziehe 2004). På denne måten kan den individuelle sosialiseringssprosessen synes å ha kommet i forgrunnen for samfunnets tidligere mer dominerende betydning innenfor et sosiologisk perspektiv (Dale 2006, Frønes 2007, Heggen 2004). Samtidig kan enkeltindividets egenart og barnets rettigheter (Lovdata 2010, Utdanningsdirektoratet 2006) i større grad også synes å bli fremhevet i et utdanningspolitisk perspektiv. Dette kan i så fall gi et samspill som i større grad enn tidligere kan synes å være preget av ulike kulturer, ulike bakgrunner, ulike behov og flere ulike individuelle stemmer som alle skal ivaretas innenfor den samme skolen.

Disse mulige endringene i samspill kan også skisseres i lys av både de læreplanteoretiske og de utdanningspolitiske intensjonene (Jenssen & Lillejord 2009, Utdanningsdirektoratet 2006) etter innføringen av reformen Kunnskapsløftet 2006. Dette læreplanverket kan synes å gi få konkrete føringer på hvilket samspill som skal kjennetegne klasserommet, og særlig

fagplanene kan synes å skille seg betraktelig fra fagplanene i Læreplanen 1997. L97 hadde i større grad detaljerte planer med konkrete innholdsbeskrivelser for hvert enkelt fag, og disse planene gav tydeligere føringer for hva det ønskede innholdet i klasserommet skulle være. På denne måten gav L97 også tydeligere føringer for spillet mellom lærere og elever. Disse innholdsbeskrivelsene har imidlertid blitt fjernet i LK06, og de nye fagplanene er i stedet orientert rundt *hva* skolens opplæring skal bidra til - som særlig er utvikling av elevens grunnleggende ferdigheter gjennom overordnede kompetansemål (Thuen 2010, Utdanningsdirektoratet 2006). Samtidig har skolene og lærerne fått større frihet til selv å bestemme *hvordan* ferdighetene skal utvikles og *hvordan* kompetansemålene skal nås. Denne reformen legger også i større grad enn reformen i 1997 opp til lokalt læreplanarbeid (Dale & Øzerk 2008, Engelsen 2008), der det er ønskelig at den enkelte skolen skal videreutvikle den nasjonale læreplanen med egne lokale læreplaner og strategidokumenter. Det kan derfor antas at valgfriheten i selve læreplanverket om mulig kan gi en større variasjon i spillformer som også kan bli mer lokalt preget sammenlignet med den forutgående reformen.

Kanskje bør det imidlertid problematiseres om skolen kan ha mulighet til å ivareta og realisere disse utdanningspolitiske intensjonene på lokalt nivå. I følge mine analyser (del 3.5) kan muligheten for en slik realisering særlig synes å avhenge av både tydelige retningslinjer og tilstrekkelige ressurser til reformimplementering. Nyere forskning hos Dale & Øzerk (2008) og Engelsen (2008) fremhever imidlertid nettopp mangelfulle retningslinjer og utilstrekkelige ressurser som sentrale utfordringer for å kunne realisere reformens intensjoner. Uten konkrete forslag til hvordan man kan benytte valgfriheten som læreplanen legger opp til, så kan man kanskje risikere at spillet i klasserommet kan bli noe vilkårlig og tilfeldig. Uten tilstrekkelige ressurser vil man trolig ikke ha mulighet til å gjennomføre og iverksette ulike tiltak i klasseromspraksis, selv om man har kunnskap om hvordan dette kan gjøres. I så fall kan sannsynligheten for at læringsarbeidet i skolen utvikler seg i tråd med reformens intensjoner kanskje også bli svekket, selv om den utdanningspolitiske hovedintensjonen har vært å bidra til et kunnskapsløft i skolen ved hjelp av blant annet økt lokal valgfrihet (Jenssen & Lillejord 2009, Thuen 2010). Mot denne bakgrunnen kan det i så fall kanskje synes som om dagens læreplanverk kan kreve mer av den enkelte skole og lærer fordi hovedsakelig målet er angitt, og i mindre grad middelet eller metoden til hvordan målet kan nås.

Disse analysene kan i så fall indikere at Læreplanen for kunnskapsløftet 2006 kan synes å ha en ressurssterk skole som forutsetning, slik jeg ser det. Dersom en ressurssterk skole kan være

en forutsetning for reformrealisering, så kan imidlertid grad av ressurser også øke den sosiale ulikheten (Klette 2007) – noe som ikke kan synes å være forenlig med Kunnskapsløftets intensjoner om å jevne ut sosiale forskjeller i skolen (Bachmann & Haug 2006, Dale 2008a, Thuen 2010). Dette kan innebære at fokuset på valgfrihet i reformen om mulig kan virke mot sin hensikt, og i så fall kan man kanskje også risikere at avstanden mellom utdanningspolitisk teori og klasseromspraksis kan øke. I tråd med denne analysen kan det i så fall synes å være en større grad av risiko forbundet med Kunnskapsløftet 2006 som utdanningspolitisk reform, slik jeg ser det. Valgfriheten i reformen kan her medføre at samspillet i det senmoderne klasserommet er mer variert enn vi er klar over, men det kan også spørres om denne utviklingen er et ønskelig samspill.

Samtidig kan den pågående forskningen i skrivende stund synes å ha konsentrert seg hovedsakelig om reformrealisering på et overordnet nivå, og i mindre grad om samspill på klasseromsnivå, slik jeg ser det. Søk gjennomført i databasen ERIC gjennom Bibsys gir tilsynelatende ikke relevante treff som kan konkretisere ulike former for samspill i klasserommet etter Læreplanen 2006.²⁰ Dette indikerer at det foreløpig kan synes å være en liten grad av forskningsbasert kunnskap om hvilket samspill som kan kjennetegne klasserommet etter innføringen av Læreplanen 2006, slik jeg ser det. Samtidig gir forskningen til Bakken & Elstad (2012) grunnlag for å anta de mulige virkningene av samspill foreløpig kan peke mot en svak økning i sosial ulikhet, og denne mulige risikoen fremheves også av Bachmann & Haug (2006, 2007) samt Klette (2007). Videre indikerer også regjeringens prosjekt, Samarbeid for læring, at frafallet i videregående opplæring foreløpig ikke kan synes å ha blitt redusert (Regjeringen 2010) i den grad som intensjonene for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2006) tilstreber. Dette kan i så fall skissere et mulig behov for at fremtidig forskning i større grad undersøker samspill i klasserommet – både for å konkretisere hvilket samspill som kan kjennetegne klasserommet, men også for å synliggjøre de mulige virkningene av dette samspillet i et langsiktig perspektiv. Årsakene til overordnede utdanningspolitiske utfordringer som sosial ulikhet (Klette 2007) og frafall i videregående opplæring (Regjeringen 2010) kan synes å være mangfoldige og sammensatte, men forskning på samspill i klasserommet kan om mulig bidra til å belyse deler av disse utfordringene og

²⁰ Søk har blitt gjennomført jevnlig i perioden januar – september 2013, og tar utgangspunkt i forskning publisert etter 2006 (etter at Kunnskapsløftet ble innført) og frem til dags dato.

eventuelt også utelukke mulige årsaker. På denne bakgrunnen kan forskningsbasert kunnskap om samspill kanskje også muliggjøre utvikling og endring for fremtidig klasseromspraksis.

Et mulig alternativ for å muliggjøre et faglig kunnskapsløft og samtidig redusere sosial ulikhet og frafall kunne samtidig kanskje ha vært å utvikle en ny læreplan som tar utgangspunkt i den nåværende klasseromsrealiteten. Den nåværende utdanningspolitiske retorikken kan imidlertid synes å fremheve betydningen av høye ambisjoner for å kunne realisere et kunnskapsløft (Utdanningsdirektoratet 2006), men slike ambisjoner kan som vist avhenge av både tilstrekkelige ressurser og tydelige retningslinjer for å kunne bli iverksatt i klasseromspraksis (Dale & Øzerk 2008, Engelsen 2008). Dersom læreplanen i stedet hadde vært forankret i klasseromsvirkeligheten, kunne lærere og skolemyndigheter kanskje hatt et mer realistisk utgangspunkt for utvikling av et kunnskapsløft i skolen. En læreplan som tar utgangspunkt i fakta og den realistiske klasseromshverdagen trenger heller ikke være uten ambisjoner, kanskje snarere tvert i mot. Ved hjelp av forskningsbasert kunnskap om samspill i klasserommet kan forskningen synliggjøre det pågående samspillet - og ved å utforme en læreplan som tar utgangspunkt i det reelle samspillet, kan utdanningspolitikk og skolemyndigheter kanskje også øke sannsynligheten for at virkningene av samspill i klasserommet utvikler seg i tettere sammenheng med reformens intensjoner. Hvis ikke kan man kanskje risikere at utdanningspolitikk og klasseromspraksis kan utvikle seg på hver sin kant, noe som trolig kan svekke både verdien og betydningen av det omfattende utdanningspolitiske og læreplanteoretiske arbeidet som har pågått innenfor norsk skole de siste årene.

Mot denne overordnede bakgrunnen kan samspillet i det senmoderne klasserommet synes å være preget av flere ulike utfordringer som gjør seg gjeldende innenfor både klasseromsforskning, sosiologisk teori og utdanningspolitikk. Den sosiologiske teorien kan synliggjøre hvordan enkeltindividets sosialisering kan synes å ha kommet i forgrunnen for dette samspillet (Dale 2006, Frønes 2007, Krangle & Øia 2005, Ziehe 2006, 2009), og som et lite samfunn i miniatyr (Alexander 2001, Frønes 2007, Giddens 2009, Heggen 2004) kan klasserommet i så fall også bli preget av disse endringene. Endringene i samspill kan imidlertid også forutsette at både forskningsdesign og utviklingen av forskningsverktøy evner å fange opp og dokumentere disse endringene med størst mulig nøyaktighet (Sahlström 2008). I et utdanningspolitisk perspektiv kan det synes som om disse endringene har blitt forsøkt besvart med en utvidelse av valgfrihet (Thuen 2010) i læreplanen, men denne valgfriheten kan

om mulig virke mot sin hensikt uten tilstrekkelige ressurser og tydelige retningslinjer (Dale & Øzerk 2008) for hvordan valgfriheten kan benyttes og utvikles. Hvorvidt denne antagelsen stemmer, vil den fremtidige utviklingen av klasseromspraksis gjennom både utdanningspolitikk og klasseromsforskning kunne vise i større grad. I mellomtiden kan dette pågående og kontinuerlige samspillet antas å ha ulik betydning og implikasjoner for selvet, og dette vil jeg drøfte nærmere i det følgende.

6.3 Samspilletets betydning for selvet

Samspilletets betydning for selvet vil i denne delen bli drøftet hovedsakelig med utgangspunkt i Meads forståelse av samspill innenfor symbolsk interaksjonisme (1934). Mead (1934) argumenterer for at samspill har en sentral betydning for selvet, fordi selvet utvikler seg gjennom det mellommenneskelige samspillet med andre. I så fall kan samspill synes å være både en nødvendig betingelse og også en forutsetning for at selvet skal kunne utvikle seg. I følge Mead (1934) foregår denne utviklingen ved at selvet tar den andres perspektiv, og gjennom denne perspektivtakingen blir selvet synlig for seg selv som et objekt. I så fall kan det være betydningsfullt hvordan andre responderer og reagerer på selvet, ettersom andres respons kan gi selvet verdifull kunnskap om hvem det er og hvordan det blir oppfattet av andre. Videre vil denne kunnskapen også danne utgangspunkt for det etterfølgende samspillet med andre, gjennom eventuelle justeringer av hva selvet velger å si og gjøre etter andres respons (Mead 1934). Samtidig fremhever Dale (2006), Frønes (2007) og Ziehe (2004, 2009) at selvet har fått en større mulighet for påvirkning og individuell innflytelse gjennom individualiseringen i det senmoderne samfunnet. Dersom samspillet kan synes å ha endret seg i det senmoderne, så kan disse endringene i samspill i så fall også antas å kunne påvirke og endre utviklingen av selvet gjennom samspill. I så fall kan det være relevant å diskutere hvilken betydning disse mulige endringene kan ha for selvet, og videre også hvordan disse endringene kan påvirke selvets utvikling i det senmoderne.

I følge Ziehe (2004, 2009) kan selvets individuelle stemme i større grad synes å bli anerkjent og løftet frem i det senmoderne samfunnet, og på denne bakgrunnen kan selvet også synes å ha blitt mer synlig enn i det moderne samfunnet. Samtidig argumenterer både Frønes (2007), Giddens (1990) og Heggen (2004) for at disse ulike endringene i samspill også kan medføre

historisk nye utfordringer for utviklingen av selvet. Synligheten kan for eksempel skape behov for å beskytte selvet, da synligheten ikke kan velges bort, men i stedet synes å være et sentralt premiss ved selvets eksistens i det senmoderne (Ziehe 2006). Denne synligheten kan i så fall kanskje skape en form for sårbarhet som særlig kan påvirke dagens oppvoksende generasjon, ettersom denne generasjonen ikke har biografisk opplevd kunnskap om samspillet og selvets betingelser i det moderne samfunnet som sammenligningsgrunnlag (Ziehe 2006). I så fall kan en eventuell sårbarhet kanskje også gi selvet økt behov for andres respons gjennom samspill (Ziehe 2009), for å kunne forstå seg selv gjennom hvilke tilbakemeldinger andre gir på selvet i samspillet. På denne bakgrunnen kan det antas at endringene i samspill kanskje kan ha gitt samspill økt betydning for selvets utvikling i det senmoderne.

Denne individualiseringen gjennom samspill i det senmoderne (Dale 2006, Frønes 2007, Giddens 1990, Heggen 2004, Ziehe 2006) kan også synes å komme til uttrykk i den utdanningspolitiske forståelsen av selvets utvikling i skolen. Elevens individuelle rett til både tilpasset opplæring og et godt læringsmiljø har blitt vedtatt og lovfestet (Lovdata 2010, Utdanningsdirektoratet 2006), og læreplanen vektlegger at det skal være ”rom for alle” og samtidig ”blikk for den enkelte” av elevene i fellesskolen (Læreplanen for kunnskapsløftet 2006:10, Generell del). Samtidig kan læreplanene synes å fremheve et helhetlig perspektiv på eleven, der de ulike delaspektene ved enkeltindividet skal ivaretas og samtidig også bidra til utviklingen av ”det integrerte mennesket” i skolen (Utdanningsdirektoratet 2006). Elevene kan synes å ha fått flere valgmuligheter og større mulighet for innflytelse i klasserommet (Ziehe 2004, 2009), men samtidig også økt individuelt ansvar (Utdanningsdirektoratet 2006) for egen læring. Samtidig kan det også diskuteres om skolebarnet kan synes å være selvstendig nok til å kunne håndtere denne friheten og dette ansvaret på best mulig måte. Valgfrihet kan for eksempel antas å forutsette en høy grad av individuell disiplin og selvstendighet for å kunne være et effektivt virkemiddel i skolearbeidet, og ansvaret for egen læring kan trolig også å forutsette en grad av modenhet og evne til refleksjon, slik jeg ser det. I følge Mead (1934) er refleksiv tenkning imidlertid avhengig av et visst alders- og modningsnivå hos selvet, og i så fall kan veiledning fra voksne signifikante andre kanskje synes å være en forutsetning for at skolebarnet skal kunne utvikle seg faglig i skolen. I så fall kan denne mulige forutsetningen kanskje antas å fremme sosial ulikhet, ettersom barn med ressurssterke signifikante andre i omgivelsene trolig kan få en bedre oppfølging enn barn som ikke har signifikante andre med tilsvarende ressurser rundt seg. Ziehe (2009) vektlegger

samtidig at betydningen av disiplin og innsats i skolen kan synes å ha blitt svekket etter den annen kulturelle frisetelse, til fordel for en økt betoning av elevens individuelle motivasjon. I så fall kan det kanskje diskuteres om valgfrihet (Thuen 2010) og ansvar for egen læring (Utdanningsdirektoratet 2006) kan synes å være forenlige utdanningspolitiske virkemidler for å redusere sosial ulikhet (Klette 2007) i skolen. Samtidig vektlegger både Cuban (referert i Bjørnstad 2009) og Klette (2003) at implementering og realisering av en reform kan avhenge av et visst tidsperspektiv, og i så fall kan den fremtidige utviklingen i skolen trolig besvare dette med større sikkerhet.

Mot denne bakgrunnen kan det kanskje synes som om samspill kan ha fått økt betydning for selvet også innenfor skolen. På den annen side fremhever Ziehe (2004) at individualiseringen i det senmoderne også kan ha svekket betydningen av fellesskapet i skolen. Selvet kan synes å ha fått større mulighet for innflytelse over eget liv, men samtidig kan selvet også ha mistet deler av den kollektive rammen som tidligere omkranset selvets utvikling (Ziehe 2004). I så fall kan selvets muligheter for innflytelse ikke bare synes å representere potensielle muligheter for utvikling, men også viktige beslutninger og valg som må tas for at selvet skal kunne utvikle seg. Samtidig må selvet kanskje veilede seg selv gjennom denne beslutningsprosessen i større grad enn tidligere, ettersom de kollektive normene og den tidligere tradisjonsstyringen (Dale 2006, Frønes 2007) ikke kan synes å vise vei i samme grad som før. I så fall kan mulighetene for innflytelse kanskje også sees som en gevinst (Giddens 1990, Ziehe 2004, 2009) ved moderniseringen, samtidig som svekkelsen av fellesskapet kan synes å være en pris som må betales (Giddens 1990, Ziehe 2004, 2009). Uten de trygge og mer forutsigbare rammene som tidligere omkranset enkeltindividet (Ziehe 2004), kan selvets muligheter for utvikling gjennom samspill i så fall også synes å være utsatt for større risiko (Heggen 2004) i det senmoderne samfunnet.

I følge Dweck (1999) kan en eventuell usikkerhet i skolen kanskje medføre at selvet lar være å velge eller eventuelt lar være å gjøre noe, for å beskytte seg selv mot synligheten og valgene (Ziehe 2004, 2006, 2009) som må tas. Samtidig kan det også legges til at selvet kanskje er nødt til å velge bort noe for å kunne beskytte selvet, ettersom mangfoldet og de mange valgmulighetene i det senmoderne (Ziehe 2009) kan fremstå som overveldende. I så fall kan selvets utvikling i skolen kanskje være avhengig av elevens individuelle motivasjon (Ziehe 2004, 2006) i større grad enn tidligere, samtidig som individorienteringen i samfunnet (Ziehe 2009) ikke nødvendigvis vil fremme elevens motivasjon for utdanning og skolearbeid. Denne

mulige utfordringen kan kanskje sees som en konsekvens av den utdanningspolitiske spenningen mellom hensynet til fellesskapet og tilpassing til den enkelte (Bachmann & Haug 2006, Thuen 2010), slik jeg ser det. I så fall kan det kanskje også synes verdifullt å utvikle en tryggere ramme for utviklingen av selvet i den fremtidige skolen, ved å fremheve hensynet til fellesskapet (Ziehe 2009) i større grad.

På denne bakgrunnen kan samspill kanskje synes å ha endret betydning og funksjon for selvets utvikling i det senmoderne. Det såkalte tapet av de store fortellingene (Giddens 2009, Ziehe 2006) kan synes å ha gjort selvets utvikling til et mål i seg selv (Ziehe 2009), som følge av at tradisjonsstyringen i det tidligere samfunnet kan synes å ha blitt svekket i det senmoderne (Dale 2006, Frønes 2007). Denne orienteringen mot selvet kan i så fall synes å ha skapt et økt fokus på den enkeltes ståsted og livsanskuelse (Ziehe 2004, 2006), men dette kan kanskje også medføre at alternative ståsted kan bli ansett som mindre interessante. I så fall kan denne utviklingen kanskje antas å redusere evnen til å kunne sette seg i andres sted og ta den andres perspektiv, slik jeg ser det. Dersom samspill kan sees som en forutsetning for selvets utvikling (Mead 1934), så kan imidlertid selvforkuseringen i så fall også medføre at selvets utvikling kanskje kan bli forringet eller svekket. Mead (1934) fremhever at selvet utvikler seg nettopp gjennom perspektivtakingen med flere og ulike personer, samtidig som dette også kan muliggjøre forståelsen av en mer kompleks og nyansert generalisert annen. En mulig utfordring kan i så fall kanskje være en svekket interesse for andres ståsted til fordel for en økt orientering mot eget liv (Ziehe 2004), ettersom interesse kanskje kan antas å være en forutsetning for å kunne ta den andres perspektiv. I så fall kan signifikante andre (Mead 1934) i skolen kanskje fremme nødvendig interesse ved å aktualisere andres ståsted gjennom noe som enkeltindividet selv opplever som relevant. På denne måten kan selvet i så fall også skape midlertidig avstand til den sterke selvforkuseringen som kan synes å gjennomsyre dagens samfunn (Ziehe 2009), samtidig som dette også kan antas å muliggjøre en mer sammensatt og mangfoldig utvikling av selvet i det senmoderne.

Det kan imidlertid også diskuteres hvorvidt samspill er en forutsetning og en betingelse for at selvet skal kunne utvikle seg. Mead (1934) fremhever at selvets opplevelse av seg selv som subjekt er umiddelbar og alltid til stede som et grunnleggende kriterium ved selvets eksistens, og i så fall kan selvet oppleve seg selv direkte og kontinuerlig også når det ikke er i samspill med andre. Samtidig kan selvet ikke se seg selv som et objekt før det tar den andres perspektiv (Mead 1934), og på denne måten kan selvet også få en respons på seg selv

gjennom samspill som det ikke kan få på andre måter. I så fall kan dette innebære at selvet alltid kan ha en bevisst opplevelse av seg selv, uavhengig av hvorvidt det er i samspill eller ikke. Samtidig blir selvet trolig ikke refleksivt og selvbevisst før det kan se seg selv utenfra som et objekt (Mead 1934): ”Det som blir bevisstgjort, kan vi gjøre noe med. Det vi ikke får bevisstgjort, gjør noe med oss” (Furuheim og Johnsen i Dalland 2000:47). I så fall kan samspill fortsatt synes å være en forutsetning og en betingelse for at selvet stadig skal kunne utvikle seg videre, som et kontinuerlig og i økende grad mer refleksivt og selvbevisst objekt. I så fall kan også samspillet i klasserommet (Dweck 1999, Skaalvik & Skaalvik 2004) synes å være av sentral betydning for barnets forståelse og utvikling av selvet gjennom oppveksten i skolen.

Mot denne bakgrunnen kan Meads overordnede teori om selvets utvikling gjennom samspill (1934) fortsatt synes å være aktuell, selv om hans klassiske verk om symbolsk interaksjonisme ble utgitt første gang for over sytti år siden. Tradisjonenes betydning og fellesskapets funksjon kan imidlertid synes å ha kommet gradvis mer i bakgrunnen sammenlignet med Meads moderne samtid (Dale 2006, Krangle & Øia 2005, Ziehe 2004, 2006), og på denne måten kan samfunnskonteksten som samspillet foregår innenfor også synes å ha gjennomgått betydelige forandringer. I så fall kan individualiseringen i det senmoderne samfunnet (Dale 2006, Frønes 2007, Giddens 2009, Heggen 2004, Ziehe 2004) kanskje også antas å kunne påvirke utviklingen av selvet i en historisk ny retning, slik jeg ser det. Dersom samspill kan synes å ha fått økt betydning for selvets utvikling i det senmoderne, så kan Meads klassiske teori om samspill (1934) i så fall også synes å være mer aktuell enn før.

Samtidig kan det også innvendes at Mead (1934) kanskje kan synes å overvurdere samfunnets betydning for selvets utvikling, da det legges betydelig vekt på samfunnsfellesskapet som det enkelte individet er en del av, slik jeg ser det. Dette bør imidlertid trolig sees i sammenheng både med Meads egen samtid og med den klassiske sosialiseringsteorien (Frønes 2007), som fremhever nettopp samfunnets og fellesskapets betydning for utviklingen av selvet. Til sammenligning vektlegger nyere sosialiseringsteori i større grad hvordan selvet bidrar til å forme samfunnet og fellesskapet som det er en del av (Frønes 2007) – men denne transformasjonen av samfunnet kan trolig også sees som en del av Meads forhold mellom selvets jeg og meg (1934). I følge Mead (1934) bidrar jeg’et til å transformere samfunnet gjennom hvordan det responderer på meg’et, og mot denne bakgrunnen kan Mead kanskje

også synes å ha vært forut for sin tid. Sammenfattende synliggjør dette at de grunnleggende faktorene for selvets utvikling gjennom samspill (som definert hos Mead, 1934) fortsatt kan synes å være de samme, selv om samfunnet som samspill foregår innenfor kan synes å ha endret seg betraktelig (Giddens 2009, Ziehe 2006). Disse endringene kan på ulike måter antas å påvirke samspillet betydning for utviklingen av selvet i skolen, og dette vil bli drøftet hovedsakelig med utgangspunkt i Skaalvik & Skaalviks forståelse av samspill (2005) i det følgende.

6.4 Samspillet påvirkning på selvet i skolen

Samspillet sentrale betydning for selvet i det senmoderne viser at samspillet i skolen også vil påvirke forståelsen og utviklingen av selvet hos skolebarnet. Samspillet i skolen kan påvirke hvordan barnet følelsesmessig vurderer seg selv og sine egne prestasjoner, og det kan også påvirke hvilke tanker og forventninger barnet har om å kunne mestre ulike oppgaver og situasjoner (som vist i del 4.4). På denne måten kan de indre vurderingene og forventningene påvirke både hvordan barnet oppfatter samspill, og også hvordan barnet oppfatter seg selv (Skaalvik & Skaalvik 2005). I så fall kan den enkelte elevens oppfatning av samspill også sees som et bindeledd mellom samspillet på den ene siden, og selvets utvikling av selvoppfatning på den andre. Dette gir grunnlag for å anta at gode erfaringer med samspill kan være positivt for den enkeltes oppfatning av selvet, mens dårlige erfaringer med samspill tilsvarende kan være negativt for oppfatningen av selvet. Samtidig kan disse oppfatningene også antas å påvirke hva hvert enkelt individ velger å si og gjøre i ulike situasjoner, og på denne måten kan selvet også påvirke det videre samspillet gjennom oppfatningen av hva som skjer i hver enkelt situasjon (Mead 1934).

Dweck (1999) fremhever samtidig at det observerbare samspillet i den samme læringssituasjonen vil bli tolket på ulike måter av ulike elever, og oppfatningen av dette samspillet hos én elev vil dermed ikke nødvendigvis bli tolket på samme måte hos en annen. På denne måten kan erfaringene som følger av disse oppfatningene også bli mangfoldige og sammensatt av flere faktorer hos den enkelte eleven (Skaalvik & Skaalvik 2005). På denne bakgrunnen kan det være relevant å belyse hva som kan være felles for oppfatningen av samspill hos ulike elever, og videre også hvordan dette samspillet mer konkret kan påvirke

elevens selvoppfatning i en positiv eller negativ retning. Både Dweck (1999) og Skaalvik & Skaalvik (2005) argumenterer for at erfaringer med mestring kan synes å ha stor betydning for hvordan ulike elevers selvoppfatning utvikles i skolen, ettersom slike erfaringer kan påvirke både elevenes sosiale atferd og deres faglige prestasjoner. Dersom erfaringer med mestring kan sees som en signifikant faktor for påvirkning på elevenes prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik 2005), kan det i så fall synes overraskende at det foreløpig ikke har blitt forsket på sammenhengen mellom mestringserfaringer, selvoppfatning og skoleprestasjoner i større grad i en nasjonal kontekst. Ettersom den grunnleggende sosiale dimensjonen ved samspill har blitt belyst i del 6.3, vil jeg derfor i det følgende særlig belyse hvordan samspill kan påvirke elevenes faglige prestasjoner i skolen. Samtidig kan disse to dimensjonene sees som tett forbundet, og de bør derfor også sees i lys av hverandre.

I følge Skaalvik & Skaalvik (2005) kan elevenes utvikling av selvoppfatning gjennom erfaringer med mestring særlig avhenge av hvilke kriterier for mestring som ligger til grunn i skolen. Den senmoderne skolen kan formelt synes å være kjennetegnet av absolutte kriterier for mestring (Skaalvik & Skaalvik 2005), der elevenes prestasjoner blir vurdert ut fra hvilke forventninger man har lagt til grunn for det enkelte årstrinnet i læreplanene. I læreplanene for Kunnskapsløftet er disse kriteriene definert som overordnede mål for hva elevene skal kunne etter opplæringen i de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet 2006). Samtidig vil eleven trolig danne seg en relativ oppfatning av egen mestring, basert på relative kriterier for hvordan eleven presterer sammenlignet med de andre elevene i klassen. Skaalvik & Skaalvik (2005) argumenterer for at disse relative prestasjonene kan ha mer å si for elevens selvoppfatning enn hvordan eleven presterer objektivt sett, og i så fall kan elevens subjektive opplevelse av egen mestring også ha større betydning enn den reelle mestringen.

På denne bakgrunnen kan det være relevant å belyse hva som kan kjennetegne den senmoderne klassen, for å kunne vurdere hvordan skoleklassen som referansegruppe (Skaalvik & Skaalvik 2005) kan påvirke elevens relative opplevelse av mestring. Den senmoderne fellesskolen kan i likhet med enhetsskolen formelt synes å være kjennetegnet av at alle elever skal være inkludert i det samme klassefellesskapet, uavhengig av elevens forutsetninger eller individuelle behov (Jenssen & Lillejord 2009, Utdanningsdirektoratet 2006). Dette kan innebære at det sosiale mangfoldet tilsynelatende kan bli større, men det er også mulig at det kan gjøre det vanskeligere for læreren å tilpasse undervisningen til ulike elever. Denne utfordringen kan i så fall synes å bli forsterket med føringene i

stortingsmeldingene fra 2006, som vektlegger at tilpassingen til elevene skal foregå innenfor rammen av klassefellesskapet (Jenssen & Lillejord 2009). Samtidig kan inkluderingen av elever med ulike behov i den samme skoleklassen trolig også skape utfordringer for elever som av ulike grunner skiller seg ut (Skaalvik & Skaalvik 2005).

Skaalvik & Skaalvik (2005) fremhever at elever som for eksempel har lærevansker eller som har vanskelig for å følge med på den ordinære fellesundervisningen, kan få en negativ opplevelse av egen mestring sammenlignet med de andre i klassen – selv om eleven presterer godt ut fra sine egne individuelle forutsetninger. Samtidig vektlegger Dweck (1999) at elever som har svært gode forutsetninger for læring kan ha gode betingelser for å få oppleve mestring, men denne mestringen kan også resultere i en opplevelse av at innsats ikke er nødvendig. Dette kan i så fall trolig innebære at faglig svake elever kan oppleve at innsats ikke nytter, mens faglig sterke elever kan oppleve at innsats ikke trengs. I følge Skaalvik & Skaalvik (2005) kan imidlertid innsats sees som en avgjørende faktor for elevens reelle mestring, og dermed også for hvordan eleven presterer objektivt sett. Dersom innsats av ulike grunner ikke utgjør en forskjell, så kan imidlertid elevens motivasjon for skolearbeid trolig bli svekket, og dette kan også ha en mulig negativ påvirkning på de individuelle prestasjonene i skolen. På denne måten kan elevens subjektive opplevelse av mestring og innsats også påvirke det faglige kunnskapsnivået i skolen i et mer langsiktig perspektiv.

Skaalvik & Skaalvik (2005) påpeker samtidig at elevens erfaringer med mestring også kan bli påvirket av den overordnede målstrukturen i skolen. Dersom skolen fokuserer på at elevene skal prestere, så kan denne prestasjonsorienteringen også fremheve et fokus på egne prestasjoner hos eleven. På den annen side kan et overordnet fokus på læring i skolen fremheve et fokus på individuell læring og utvikling hos eleven (Skaalvik & Skaalvik 2005). Utdanningspolitikken i det senmoderne kan synes å ha et overordnet fokus på gode prestasjoner og forbedring av det faglige nivået i skolen (Utdanningsdirektoratet 2006), og denne orienteringen på utdanningspolitisk nivå kan i så fall også antas å påvirke skolens målstruktur i en tilsvarende retning. Det kan imidlertid innvendes at Kunnskapsløftet og de ulike utdanningspolitiske dokumentene også er orientert mot elevens læring i skolen, der hensynet til den enkelte elevens faglige og sosiale utvikling også blir fremhevet. Denne orienteringen viser seg blant annet gjennom retten til en tilpasset opplæring i skolen, og gjennom vektleggingen av elevenes individuelle ansvar for egen læring (Bachmann & Haug

2006). Samtidig blir den enkelte elevens identitetsutvikling også fremhevet som en del av elevens læring i skolen (Kunnskapsdepartementet 2006).

Forholdet mellom hvorvidt eleven skal prestere eller lære er heller ikke to gjensidig utelukkende faktorer, da prestasjoner nødvendigvis vil forutsette et element av læring, samtidig som læring også vil innebære en viss grad av prestasjoner, slik jeg ser det. Likevel kan det argumenteres for at den ene faktoren kan synes mer fremtredende enn den andre, og med vektleggingen av å skulle realisere et kunnskapsløft i skolen (Utdanningsdirektoratet 2006) kan betydningen av å utvikle gode skoleprestasjoner kanskje synes å veie tyngst. På denne måten kan orienteringen mot hvordan elevene presterer i skolen sammenlignet med orienteringen mot elevens individuelle utvikling og læring i så fall sees som et både – og, fremfor et enten – eller. På denne bakgrunnen kan disse to orienteringene i så fall også sees som et gjensidig forhold med ulik grad av vekting, og i dette perspektivet kan orienteringen mot utvikling av gode prestasjoner i skolen kanskje synes å være det mest fremtredende fokuset i den utdanningspolitiske forståelsen av skolen.

Dweck (1999) presiserer imidlertid at et betydelig og kontinuerlig fokus på å prestere også kan skape usikkerhet når eleven møter situasjoner som han eller hun ikke mestrer. Samtidig kan den utdanningspolitiske realiseringen av et kunnskapsløft trolig også avhenge av at de faglige utfordringene i skolen øker, slik jeg ser det. Denne tendensen kan om mulig bli forsterket av det generelle kulturpresset i samfunnet (Skaalvik & Skaalvik 2005), som kanskje kan synes å være orientert mot gode prestasjoner i skolen i større grad enn tidligere. I så fall kan anerkjennelsen og verdien av gode prestasjoner i samfunnet (Skaalvik & Skaalvik 2005) trolig påvirke elevens oppfatning av seg selv, ut fra hvordan han eller hun presterer. Samtidig kan man innvende at det moderne samfunnet også var preget av en orientering mot gode prestasjoner innenfor det tidligere skolesystemet (Frykman 2005). Det kan imidlertid antas at denne kulturelle forståelsen av skolen i større grad var rettet mot elevenes fremtidige muligheter i arbeidslivet gjennom faglig dannelse, noe som også var avhengig av hvorvidt den enkelte hadde tilgang til høyere utdanning (Dale 2008a, Frykman 2005). I så fall kunne tilgang til høyere utdanning innebære en mulighet for sosial mobilitet og forbedring av sosial posisjon i samfunnet, og Ziehe (2004) vektlegger derfor at utdanning som et samfunnsgode heller ikke ble tatt for gitt. På denne måten kunne høyere utdanning sees som et individuelt privilegium som ikke var tilgjengelig for alle, noe som også gir grunnlag for å anta at videre

utdanning kanskje utgjorde en større del av den kulturelle identiteten hos barn og unge i den tidligere skolen.

Mot denne bakgrunnen kan kulturpresset i det senmoderne samfunnet trolig synes å være orientert mot gode prestasjoner i skolen på en annen måte enn før. Samtidig kan den historiske utviklingen av skolen under sosialdemokratiet og velferdsstaten (Baune 2007, Thuen 2010) synliggjøre at utdanning gradvis har blitt et samfunnsgode som skal være tilgjengelig for alle, uavhengig av sosial eller økonomisk posisjon. I så fall kan enhetsskolen kanskje synes å ha lyktes med sitt historiske prosjekt om at alle elever formelt sett skal ha like gode muligheter i skolen. Ziehe (2004) understreker imidlertid at denne fristillelsen av utdanning som et individuelt privilegium også kan innebære at den enkelte tar muligheten til skolegang og høyere utdanning for gitt. Både Frykman (2005) og Ziehe (2004, 2009) vektlegger at den kulturelle identiteten i skolen samtidig har blitt forskjøvet mot en større orientering mot hvem man er som individ, og til hvilke muligheter man har til å uttrykke og realisere den man vil være på et mer personlig grunnlag. I så fall kan dette identitetsperspektivet kanskje synes å ha overtatt noe av den faglige dannelsens tidligere posisjon i skolen. På denne bakgrunnen kan det også antas at gode prestasjoner i skolen om mulig kan synes å være mindre psykologisk sentralt for elevene enn før.

I så fall kan det kanskje synes å være en mulig uuttalt konflikt mellom utdanningspolitikken og elevenes ambisjoner i det senmoderne, slik jeg ser det. I tillegg til den sosiale dimensjonen kan utdanningspolitikken særlig synes å fremheve betydningen av 'å bli noe' (Frykman 2005) gjennom utdanning og kunnskapsløft i det senmoderne. Samtidig kan elevene i større grad enn tidligere kanskje også synes å være orientert mot 'å være noen' (Frykman 2005) i skolen, i tillegg til det de skal bli. Betydningen av 'å være noen' kan kanskje synes særlig betydningsfull for elevene i lys av det svekkede fellesskapet og den mulige usikkerheten som følge av uforutsigbarheten i samfunnet (Ziehe 2004). Samtidig kan betydningen av 'å bli noe' gjennom utdanning kanskje også synes viktigere for utdanningspolitikken enn tidligere, med tanke på behovet for kvalifisering og kompetanse (Frønes 2007, Heggen 2004) til et nytt fremtidssamfunn som det er vanskelig å forutsi konturene av. På denne bakgrunnen kan Frykmans (2005) forhold mellom hvorvidt eleven skal 'bli noe' eller 'være noen' gjennom utdanning kanskje synes å være et forhold med ulik grad av vektning, i likhet med det ovennevnte forholdet mellom prestering og læring i skolen. Samtidig kan hovedtyngden av

utdanningspolitikken og elevenes ambisjoner om mulig synes å være plassert i hver sin dimensjon.

I så fall kan elevens muligheter for å utvikle selvet gjennom erfaringer med mestring (Skaalvik & Skaalvik 2005) kanskje synes å stå ovenfor flere utfordringer i den nåværende skolen. Den utdanningspolitiske betoningen av å prestere og 'bli noe' sammen med elevens behov for 'å være noen' (Frykman 2005) kan skape en mulig kløft mellom lærere og elever i skolen, og denne kløften kan også svekke sannsynligheten for gode erfaringer med mestring. Mangel på slike erfaringer kan imidlertid påvirke elevens selvoppfatning i en negativ retning, og samtidig også svekke elevens faktiske prestasjoner (Dweck 1999, Skaalvik & Skaalvik 2005). I så fall kan manglende mestringserfaringer trolig også svekke sannsynligheten for et kunnskapsløft i skolen i et større perspektiv.

På denne bakgrunnen kan det kanskje synes å være et manglende samsvar mellom det skolen representerer og det som elevene trenger i det senmoderne. Dersom eleven møter kontinuerlige forventninger om prestasjoner i skolen som han eller hun ikke klarer å innfri, så kan slike erfaringer med samspill kanskje medføre at eleven tar avstand fra det som skjer i skolen. Eleven kan for eksempel velge skolen bort, og kanskje kan vi allerede også ane de mulige konturene av dette. Skolen kan for eksempel bli valgt bort direkte i form av frafall når opplæringen ikke lenger er obligatorisk, men det kan også antas at dette frafallet kan starte sakte og gradvis under den grunnleggende opplæringen i skolen. Videre kan eleven kanskje også velge bort skolen indirekte ved å skape uro i klasserommet, eller ved ikke å ville gjøre oppgavene som han eller hun blir bedt om å gjøre. I så fall bør kanskje både skole og utdanningspolitikk ha særlig øye for denne tidlige og nesten umerkelige opptakten til uvilje og uro, som om mulig også kan lede mot mer omfattende frafall i skolen i et langsiktig perspektiv.

Dersom samspillet i skolen på denne måten kan påvirke elevens selvoppfatning og prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik 2005) i en negativ retning, bør det i så fall stilles spørsmål ved om en slik utvikling er i samsvar med reformens intensjoner. Disse utfordringene kan kanskje også øke dersom de utdanningspolitiske føringene fremmer usikkerhet og sårbarhet hos selvet i det senmoderne, slik Ziehe (2004, 2006) kan synes å argumentere for. I så fall kan Kunnskapsløftet om mulig risikere å svekke sannsynligheten for et faglig kunnskapsløft, noe som kan synes å være et utdanningspolitisk paradoks ettersom intensjonene med reformen kan synes å være det motsatte. I så fall bør vi kanskje åpne opp for muligheten til å gjøre noe

annerledes i skolen, slik at forholdet mellom elevens selvoppfatning og utvikling av skoleprestasjoner kan ivaretas i størst mulig grad. Samspill som gir god mestringsfølelse kan påvirke elevens selvoppfatning i en positiv retning (Skaalvik & Skaalvik 2005), og ved hjelp av slike erfaringer kan prestasjonene i skolen også bli utviklet og forbedret over tid (Dweck 1999). Slike erfaringer kan trolig også øke sannsynligheten for at eleven velger skole og videre utdanning i et langsiktig perspektiv, fremfor at eleven velger skolen bort. Samtidig kan samspillet i skolen og påvirkningen på selvet kanskje også utvikle seg i tettere samsvar med reformens intensjoner. På denne måten kan eleven i større grad også ivareta den overordnede målsettingen om et kunnskapsløft i skolen, både på et individuelt og på et utdanningspolitisk nivå i et langsiktig perspektiv.

6.5 Oppsummering

Samspill i det senmoderne har på ulike måter blitt drøftet i dette kapitlet for å kunne belyse problemstillingen om samspillserfaringenes påvirkning på selvets utvikling i det senmoderne klasserommet. Samspillet i dette klasserommet synes innledningsvis å ha gjennomgått flere endringer (Ziehe 2004, 2006) i utviklingen fra den moderne og til den senmoderne skolen. Forskningen på klasseromsinteraksjon (Sahlström 2008) skisserer et tydeligere bilde av elevens muligheter og rettigheter enn tidligere, sammenlignet med de klassiske funnene (Sahlström 2008) fra klasseromsforskningen. Mangfoldet i samfunnsutviklingen (Giddens 2009) og valgfriheten i Læreplanen 2006 (Utdanningsdirektoratet 2006, Thuen 2010) åpner samtidig opp for en større variasjon av samspill enn før, men uten tydelige retningslinjer og tilstrekkelige ressurser (Dale & Øzerk 2008) kan også risikoen for et vilkårlig eller tilfeldig samspill i klasserommet øke. Manglende ressurser kan imidlertid også antas å øke sosial ulikhet i skolen, og i så fall kan det problematiseres hvorvidt den pågående utviklingen av samspill i skolen kan synes å være i tråd med reformens intensjoner. De mulige foreløpige virkningene av samspill kan for øyeblikket peke mot at sosial ulikhet og frafall ikke kan synes å ha blitt redusert (Bakken & Elstad 2012), men samtidig kan implementering og realisering av en reform også avhenge av et visst tidsperspektiv (Cuban, referert i Bjørnstad 2009, samt Klette 2003).

Samspillet sentrale betydning for selvet (Mead 1934) kan samtidig også innebære at endringene i samspill kan påvirke og endre utviklingen av selvet. Den enkeltes mulighet til individuell innflytelse (Dale 2006, Heggen 2004, Krange & Øia 2005) kan innebære at eleven kan bestemme over seg selv i større grad enn tidligere, men denne muligheten kan også innebære et individuelt ansvar (Utdanningsdirektoratet 2006) som kan forutsette både selvstendighet og disiplin. I så fall kan selvets utvikling i skolen bli betinget av elevens individuelle motivasjon (Ziehe 2009) i større grad, men uten motivasjon kan også risikoen for at samspillet ikke utvikler seg i tråd med de utdanningspolitiske intensjonene for skolen også antas å kunne øke. Ved å aktualisere andres ståsted gjennom felles referansepunkter kan imidlertid signifikante andre (Mead 1934) hjelpe selvet til å ta den andres perspektiv, og ved å fremheve hensynet til fellesskapet i større grad (Ziehe 2009) kan selvets utvikling trolig også gis en tryggere ramme i den fremtidige skolen.

Samspillet sentrale betydning for selvet (Mead 1934) viser at samspillet i skolen konkret kan påvirke elevens utvikling av selvoppfatning, gjennom elevens vurderinger av selvet og elevens forventninger om mestring (Skaalvik & Skaalvik 2005). Det observerbare samspillet i den samme læringssituasjonen kan imidlertid bli tolket på ulike måter av ulike elever, og i så fall kan dette samspillet også ha ulik påvirkning på utviklingen av elevens selvoppfatning. Mestringserfaringer kan sees som en fellesnevner for utvikling av god selvoppfatning hos ulike elever, og slike erfaringer kan avhenge av hvilke kriterier for mestring som ligger til grunn i skolen (Skaalvik & Skaalvik 2005). Den senmoderne skolen kan formelt synes å være kjennetegnet av absolutte kriterier for mestring, samtidig som elevene trolig også vil benytte relative kriterier der de sammenligner seg med andre elever i klassen (Skaalvik & Skaalvik 2005). Elever som skiller seg ut i denne referansegruppen kan imidlertid oppleve at innsats ikke utgjør en forskjell (Skaalvik & Skaalvik 2005), og i så fall kan elevens betingelser for å få oppleve mestring også bli redusert. Slike erfaringer kan samtidig avhenge av hvorvidt skolens målstruktur er orientert mot at eleven skal prestere eller lære (Skaalvik & Skaalvik 2005), og med betoningen av å skulle realisere et kunnskapsløft i skolen (Utdanningsdirektoratet 2006) kan orienteringen mot gode skoleprestasjoner kanskje synes å veie tyngst.

Et overordnet prestasjonsfokus kan imidlertid også skape usikkerhet når eleven møter faglige situasjoner som han eller hun ikke mestrer (Dweck 1999, Skaalvik & Skaalvik 2005), og denne tendensen kan antas å bli forsterket av det generelle kulturpresset (Skaalvik & Skaalvik 2005) mot gode skoleprestasjoner i samfunnet. Samtidig kan fristillelsen av utdanning som et

individuell privilegium (Ziehe 2004) og forskyvningen mot identitetsperspektivet (Frykman 2005, Ziehe 2004, 2009) også synes å ha overtatt noe av den faglige dannelsens tidligere posisjon i skolen, og i så fall kan gode prestasjoner i skolen (Skaalvik & Skaalvik 2005) kanskje sees som mindre psykologisk sentralt for elevene enn før. På denne bakgrunnen kan det synes å være en mulig uutalt konflikt mellom utdanningspolitikken og elevenes ambisjoner i det senmoderne, der utdanningspolitikken kan synes å ha en overordnet orientering mot 'å bli noe' (Frykman 2005) gjennom utdanning, mens elevene tilsvarende kan synes å ha et fremtredende behov for 'å være noen' (Frykman 2005, Ziehe 2004, 2006) i skolen. En slik kløft mellom lærere og elever (Ziehe 2004) kan imidlertid svekke sannsynligheten for gode erfaringer med mestring (Skaalvik & Skaalvik 2005), og fravær av slike erfaringer kan trolig også øke risikoen for at eleven velger skolen bort. På denne bakgrunnen kan det kanskje synes å være et manglende samsvar mellom det skolen representerer og det som elevene trenger i det senmoderne, og i så fall kan Kunnskapsløftet kanskje også risikere å svekke sannsynligheten for et kunnskapsløft i et langsiktig perspektiv. Mot denne bakgrunnen kan det synes som om vi bør åpne opp for muligheten til å gjøre noe annerledes i skolen, slik at samspillet i skolen i større grad kan utvikle elevens selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik 2005) gjennom gode erfaringer med mestring. I så fall kan sannsynligheten for at eleven presterer godt i skolen kanskje kunne øke, og dette kan videre også antas å styrke sannsynligheten for at eleven velger skolen i et langsiktig perspektiv. På denne måten kan samspillet i det senmoderne kanskje også utvikle seg i tettere sammenheng med reformens intensjoner, slik at et faglig kunnskapsløft i skolen (Utdanningsdirektoratet 2006) i større grad vil kunne være mulig over tid.

7 Vurdering av selvet i skolen

7.1 Innledning

Vurdering av selvet i skolen vil i dette kapitlet bli drøftet på ulike måter for å kunne belyse hvordan samspillserfaringer kan påvirke barnets forståelse og utvikling av selvet i det senmoderne klasserommet. Vurderingen av selvet i samspill viser at elevens perspektiver på intelligens (Dweck 1999) kan synes å ha særlig betydning for elevens prestasjoner i skolen, samtidig som den nasjonale forskningen foreløpig i mindre grad kan synes å ha undersøkt hvordan disse vurderingene kan bidra til utviklingen av et faglig kunnskapsløft, ut fra mine søk. Dette mulige påvirkningsforholdet vil derfor bli skissert og diskutert i del 7.2 om vurdering av selvet i samspill. Samtidig kan vurderingen av prestasjoner i skolen (Skaalvik & Skaalvik 2005) kanskje synes å ha fått en annen og mer sammensatt funksjon enn tidligere, ettersom vurderingen av elevens prestasjoner (Utdanningsdirektoratet 2006) også skal tjene som et sentralt verktøy for målstyringen (Thuen 2010) av den senmoderne skolen. Denne utviklingen kan imidlertid avhenge av flere betingelser og kriterier for vurdering, og disse ulike faktorene vil bli drøftet i del 7.3 om vurdering av prestasjoner i skolen. Samtidig vil det også bli diskutert hvordan et slikt samspill preget av jevnlig vurderinger om mulig kan påvirke elevens forståelse og utvikling av selvet i det senmoderne. Tilpasset opplæring kan samtidig synes å ha særlig betydning (Skaalvik & Skaalvik 2005) både for elevens utvikling av selvet og for skolens utvikling av et faglig kunnskapsløft, og ulike muligheter og utfordringer for tilpassing vil derfor bli drøftet i del 7.4 om vurdering og tilpasset opplæring. Mot denne bakgrunnen vil ulike betingelser for forholdet mellom vurdering av selvet i skolen og elevens forståelse og utvikling av selvet forhåpentligvis også kunne tre tydeligere frem.

7.2 Vurdering av selvet i samspill

I forlengelse av samspillet påvirkning på selvet i skolen i kapittel 6, kan elevens vurdering av selvet gjennom samspill nyanseres ytterligere ved hjelp av Dwecks (1999) perspektiver på intelligens. I følge Dweck (1999) kan målet om å prestere eller lære i skolen sees som en konsekvens av elevens statiske eller dynamiske teori om intelligens, og betydningen av disse teoriene kan også synes å bli forsterket i situasjoner som eleven oppfatter som faglig

utfordrende. Det statiske perspektivet kan imidlertid fremme sårbarhet og skape redsel for å gjøre feil i faglig utfordrende situasjoner, mens det dynamiske perspektivet kan skape et behov for vekst og videre utvikling gjennom læring (Dweck 1999). På denne måten understreker Dweck (1999) at faglig utfordrende situasjoner kan representere to ulike tolkningsrammer for vurdering av selvet, avhengig av hvilket syn eleven har på egen intelligens. For elever med en statisk teori kan slike situasjoner trolig representere en trussel mot selvet og mot egen intelligens, og innenfor dette perspektivet kan selvet i så fall beskyttes og ivaretas ved å redusere egen arbeidsinnsats. For elever med en dynamisk teori kan faglig utfordrende situasjoner derimot representere en læringsmulighet, og i så fall kan slike muligheter best imøtekommes ved hjelp av høy innsats og høy grad av utholdenhet i læringssituasjonen.

Dersom de faglige utfordringene kan antas å ha økt med innføringen av Kunnskapsløftet (som diskutert i kap. 6), så kan imidlertid elevens vurdering av selvet gjennom oppfatning av intelligens i faglig utfordrende situasjoner kanskje også synes viktigere enn før. I følge Dweck (1999) kan et statisk perspektiv på intelligens i slike situasjoner skape hjelpeløshet og samtidig påvirke elevens arbeidsinnsats i en negativ retning, ettersom behovet for innsats kan oppleves som et faglig nederlag for elever som har et statisk perspektiv i faglig utfordrende situasjoner. På den annen side kan faglige utfordringer øke den dynamisk orienterte elevens mestringsorientering og samtidig påvirke elevens arbeidsinnsats i en positiv retning, ettersom innsats kan sees som et sentralt kriterium for opplevelse av faglig suksess innenfor dette perspektivet. I så fall kan elevenes perspektiver på intelligens også få konsekvenser for elevenes faktiske prestasjoner og faglige resultater, på bakgrunn av hvorvidt elevene imøtekommer faglig utfordrende situasjoner ved å senke eller øke egen arbeidsinnsats (Dweck 1999).

Dweck (1999) argumenterer imidlertid for at disse perspektivene er uavhengige av elevens faglige nivå i utgangspunktet, og i så fall kan faglig nivå ikke sees som en signifikant faktor for påvirkning på elevens perspektiv om intelligens. I følge Dweck (1999) kan faglig sterke og faglig svake elever ha både dynamiske og statiske perspektiver på intelligens i ulike situasjoner. Samtidig kan både det statiske målet om å prestere og det dynamiske målet om å lære sees som nødvendige for faglig læring og utvikling i ulike situasjoner, i følge Dweck (1999). Elever med et hovedsakelig statisk perspektiv kan imidlertid se ut for kun å benytte målet om å prestere uavhengig av de praktiske utfordringene i situasjonen, mens elever med

et dynamisk perspektiv i større grad klarer å veksle mellom prestasjonsmålet og læringsmålet avhengig av hva som er mest gunstig i situasjonen (Dweck 1999). Dwecks forskning har videre synliggjort at elevens teori om intelligens kan predikere hvordan eleven kommer til å prestere i faglig utfordrende situasjoner, og elever som har det samme faglige nivået vil her prestere ulikt som følge av hvilken teori eleven har om intelligens. Dette kan i så fall medføre at elever som har et dynamisk perspektiv på intelligens kanskje vil oppnå bedre faglige resultater enn elever som har et statisk perspektiv, selv om begge elevgruppene har det samme faglige nivået. På denne bakgrunnen kan elevens teori om intelligens i en faglig utfordrende situasjon om mulig få en selvforsterkende karakter, ettersom gode resultater hos dynamisk orienterte elever lettere kan inspirere til videre læring og utvikling enn lave resultater hos elever som har et statisk syn på intelligens.

I så fall kan det kanskje antas at lave faglige resultater i skolen om mulig kan representere elevens individuelle intelligensteori i større grad enn elevens reelle faglige nivå i skolen, dersom eleven har et statisk perspektiv på intelligens i den aktuelle læringssituasjonen. På denne bakgrunnen kan det i så fall være mulig at karakterer og faglige resultater i norsk skole ikke nødvendigvis er så dekkende eller representativt for elevenes reelle faglige nivå som man skulle kunne tro. Betydningen av elevens intelligensteori som mulig årsaksforklaring til de faglige resultatene i skolen kan imidlertid i mindre grad synes å være inkludert i den utdanningspolitiske forståelsen av skolen, slik jeg ser det. Samtidig kan den nasjonale forskningen på klasserommet foreløpig i mindre grad synes å ha forsket på hvilke perspektiver på intelligens som kan ligge forut for elevenes prestasjoner i faglig utfordrende situasjoner, ut fra mine søk. I så fall kan fremtidig forskning som belyser elevens vurdering av selvet i slike situasjoner kanskje synes særlig betydningsfullt for den videre utviklingen av skolen. Samtidig kan det også innvendes at elevenes syn på intelligens (Dweck 1999) trolig er en mindre del av en helhetlig selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik 2005) som er sammensatt og mangfoldig, og det statiske intelligensperspektivet kan i så fall ikke fullt og helt forklare årsaken til lave faglige resultater i skolen alene. Likevel kan perspektiver på intelligens kanskje bidra til å belyse deler av årsaksgrunnlaget til prestasjonene i skolen, som hittil ikke kan synes å ha kommet tilstrekkelig frem verken i den utdanningspolitiske eller den forskningsbaserte forståelsen av skolen i en nasjonal kontekst.

Mot denne bakgrunnen kan det også diskuteres om et overordnet fokus på å prestere og en økning i faglig utfordrende situasjoner kan virke læringsfremmende for elever som har et

hovedsakelig statisk perspektiv på intelligens i skolen. Dweck (1999) argumenterer for at egne prestasjoner i større grad kan oppleves som en del av selvet for disse elevene, mens dynamisk orienterte elever i større grad vil skille mellom selvet og selvets prestasjoner. I så fall vil en vurdering av dynamisk orienterte elevers prestasjoner ikke nødvendigvis representere en mulig trussel mot selvet på samme måte som hos elever med et statisk perspektiv. På denne bakgrunnen kan det antas at vurderingen av prestasjoner kanskje kan oppleves som tettere forbundet med selvet hos elever som har et statisk perspektiv, mens elever med et dynamisk perspektiv om mulig kan nyansere mellom selvet og vurderingen av egne prestasjoner i større grad. I så fall kan andres vurderinger av elevens prestasjoner kanskje ha særlig påvirkning på selvet hos elever som har et statisk perspektiv på intelligens, da det kan synes som om selvet og selvets prestasjoner kan oppleves som tettere sammenvevd for disse elevene.

Dersom konsekvensen av disse perspektivene kan bli at elevene henholdsvis senker eller øker innsatsen i faglig utfordrende situasjoner, så kan imidlertid fokuset på å prestere også medføre at elever med et statisk perspektiv lar være å gjøre en innsats, i følge Dweck (1999). I så fall kan prestasjonsorienteringen etter innføringen av Kunnskapsløftet (som diskutert i kap. 6) ikke nødvendigvis sees som læringsfremmende for elever som har et statisk perspektiv i faglig utfordrende situasjoner. I så fall kan en prestasjonsorientert målstruktur i skolen kanskje forsterke et statisk perspektiv hos elever som har en statisk teori om intelligens fra før, samtidig som denne målstrukturen også kan antas å øke sannsynligheten for at elever med et dynamisk perspektiv kan bli påvirket eller preget av en mer statisk tenkning. Samtidig kan elever med et statisk perspektiv som i tillegg har et lavt nivå i faget i utgangspunktet kanskje synes å være spesielt sårbare i faglig utfordrende situasjoner, ettersom slike elever trolig ikke har tidligere erfaringer med mestring i samme grad som faglig sterke elever (som også har et statisk perspektiv). I så fall kan sannsynligheten for mestring og læring kanskje synes å ha blitt svekket for faglig svake elever som har et statisk perspektiv i faglig utfordrende situasjoner. Mot denne bakgrunnen kan læringsmulighetene for disse elevene kanskje også synes å være utsatt for større risiko i den senmoderne skolen.

I lys av den ovenstående drøftingen kan muligheten til å se seg selv i et dynamisk og læringsfremmende lys i faglig utfordrende situasjoner kanskje synes å være av desto større betydning for elevene i den senmoderne skolen. Denne muligheten kan trolig være betydningsfull særlig for elever som er faglig svake og som har et hovedsakelig statisk

perspektiv (Dweck 1999), men sannsynligvis også for andre elever uavhengig av perspektiv og nivå i faget på et generelt grunnlag. Ved å vektlegge og fremheve betydningen av innsats i slike situasjoner kan læreren i så fall påvirke elevenes perspektiver i en mer dynamisk retning (Dweck 1999, Skaalvik & Skaalvik 2005, dessuten også Ziehe 2009), og på denne måten kan sannsynligheten i så fall også øke for at eleven opprettholder arbeidsinnsatsen i møte med faglige utfordringer. Ved å opprettholde egen innsats kan også sannsynligheten for mestring trolig øke, samtidig som slike erfaringer også kan antas å ha en mulig positiv effekt på tolkningen av intelligens i møtet med fremtidige utfordringer. I så fall kan muligheten for en dynamisk tolkning kanskje avhenge av at læreren selv har et dynamisk perspektiv på elevens læring (jmf. del 4.3), der læreren anerkjenner elevens mulighet for læring og utvikling uavhengig av nivå i faget i utgangspunktet. Samtidig kan et fokus på innsatsens betydning i slike situasjoner (Dweck 1999, Skaalvik & Skaalvik 2005) kanskje også redusere den ovennevnte risikoen – særlig for elever som er faglig svake og som har et statisk perspektiv, men også for øvrige elever på et generelt grunnlag. I forlengelse av dette kan det videre antas at virkningen av sosiale forskjeller om mulig kan bli redusert, samtidig som det faglige kunnskapsnivået i skolen kanskje også kan forbedre seg i et langsiktig perspektiv.

Mot denne bakgrunnen kan det synes som om vi foreløpig ikke har tilstrekkelig oversikt over de mulige virkningene av perspektiver på intelligens hos lærere og elever i skolen. Samtidig kan det synes å være grunnlag for å anta at elevens perspektiver kontinuerlig kan utvikle og forandre seg (Dweck 1999), avhengig av læringssituasjon og kontekst. I så fall kan dette kanskje fremheve at lærerens påvirkning på elevens perspektiv bør være et kontinuerlig arbeid gjennom samspillet i det senmoderne klasserommet. Ved å anerkjenne elevens innsats over tid kan sannsynligheten for mestring og læring dessuten også øke i et langsiktig perspektiv (Dweck 1999, Skaalvik & Skaalvik 2005, Ziehe 2004, 2006). På den annen side kan det innvendes at læreres og elevers perspektiver på intelligens ikke er den eneste faktoren som har betydning for elevens læring i faglig utfordrende situasjoner, da muligheten for læring også kan avhenge av blant annet hvorvidt opplæringen er tilpasset elevens forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik 2005) i læringssituasjonen. Disse faktorene vil bli drøftet ytterligere i kapitlets neste del om vurdering av prestasjoner i skolen. Med utgangspunkt i den foreløpige drøftingen kan det likevel synes å være indikasjoner på at videre empiriske undersøkelser og analyser av perspektiver kan synes verdifullt for den fremtidige forskningsbaserte forståelsen av selvets utvikling i skolen.

Mot denne bakgrunnen kan elevens vurdering av selvet i samspill synes å være preget av ulike perspektiver og dimensjoner på flere nivåer både i og utenfor skolen. Elevens perspektiv på individuelt nivå (Dweck 1999, Skaalvik & Skaalvik 2005) kan eksempelvis bli preget av ulike perspektiver hos læreren, og disse perspektivene kan også være under påvirkning av ulike perspektiver på skolenivå (Skaalvik & Skaalvik 2005). Samtidig kan disse perspektivene også bli påvirket av ulike perspektiver gjennom utviklingen og innføringen av blant annet læreplaner og reformer på utdanningspolitisk nivå (Bachmann & Haug 2006, Jenssen & Lillejord 2009). Videre kan utviklingen på utdanningspolitisk nivå trolig bli påvirket av de overordnede føringene på samfunnsnivå (Dale 2008a, Ziehe 2004, 2006), og mot denne bakgrunnen kan selvets utvikling kanskje synes å være preget av komplekse og sammensatte utviklingslinjer på ulike nivåer. Kompleksiteten i disse ulike perspektivene og nivåene kan dessuten også synes å bli ytterligere fremhevet av at de ulike perspektivene trolig vil være i kontinuerlig utvikling og forandring av natur (Dweck 1999), og i så fall kan den mulige påvirkningen på individuelt nivå kanskje også synes vanskeligere å gripe.

Samtidig kan det kanskje synes som om vi ikke har tilstrekkelig forskning som foreløpig kan dokumentere de mulige virkningene av disse ulike nivåene i sammenheng med hverandre med større sikkerhet, ut fra mine søk. Dwecks forskning (1999) på statiske og dynamiske perspektiver kan hovedsakelig synes å være analysert ut fra det individuelle nivået, og samtidig også forbeholdt dimensjonen intelligens. På denne bakgrunnen kan det synes som om vi i mindre grad har forskning som integrerer flere dimensjoner ved selvet og som samtidig tar utgangspunkt i flere nivåer, ut fra mine søk. På bakgrunn av den foreløpige drøftingen kan det likevel synes å være grunnlag for å anta at endringer på de ulike nivåene også kan påvirke elevens statiske eller dynamiske perspektiver på det individuelle nivået i skolen. Behovet for fremtidig forskning som undersøker samspill mellom ulike nivåer og arenaer påpekes også av blant andre Frykman (2005), som fremhever at utdanningspolitiske utfordringer som blant annet sosial skjevhet tradisjonelt har blitt forsøkt besvart enten innenfor klasserommet eller utenfor selve skolen (som vist i kap. 1). På denne bakgrunnen kan det kanskje synes som om tradisjonell forskning på feltet ofte har anlagt et horisontalt forskningsperspektiv, der eksempelvis samfunnsnivået (eller andre nivåer som nevnt ovenfor) har blitt belyst med utgangspunkt i utviklingstrekk eller endringer over tid.

Dersom man med utgangspunkt i disse forskningsfunnene anlegger et mer vertikalt perspektiv, vil man imidlertid kanskje kunne foreta et ekstrakt eller et utsnitt av ulike nivåer i

sammenheng på et samtidig tidspunkt. På denne måten kan sammenhengen mellom ulike nivåer kanskje også tre tydeligere frem, slik at de mulige virkningene av disse nivåene kan gjøres til gjenstand for videre forskning og fremtidig analyse. På denne bakgrunnen kan en fremtidig videreutvikling av for eksempel det statiske og det dynamiske perspektivet, som også inkluderer flere nivåer og dimensjoner, være et mulig analytisk forskningsverktøy som kan favne virkningen av ulike nivåer i sammenheng. Det synes imidlertid vanskelig å videreutvikle dette ytterligere innenfor denne oppgavens omfang, men kanskje kan begrepsparet statisk – dynamisk og det vertikale forskningsperspektivet være noe man kan bygge videre på i fremtidig forskning. Dersom man i større grad undersøker forholdet mellom ulike nivåer og hvordan disse nivåene kan påvirke hverandre i sammenheng, så kan man kanskje også få et mer nyansert bilde av hvordan eksempelvis samfunnet kan påvirke utviklingen av selvet i skolen. Ved å integrere ulike nivåer og arenaer i forskningen kan vi om mulig også oppdage flere nyanser og faktorer som vi tidligere ikke har funnet i forskningen når vi har sett på det ene nivået alene. I så fall må forskningsverktøyene trolig tilpasses spesielt med utgangspunkt i et helhetsperspektiv, slik at den mulige virkningen av disse ulike nivåene i sammenheng med hverandre kan tre tydeligere frem. Samtidig viser drøftingen av selvet i samspill gjennom virkningene av perspektiver (Dweck 1999, Skaalvik & Skaalvik 2005) at vurdering av prestasjoner kan synes å ha særlig betydning for selvets utvikling i skolen, og dette vil bli drøftet ytterligere i det følgende.

7.3 Vurdering av prestasjoner i skolen

Vektleggingen av elevenes skolefaglige prestasjoner etter innføringen av Kunnskapsløftet (Jenssen & Lillejord 2009, Thuen 2010, Utdanningsdirektoratet 2006) indikerer at vurderingen av disse prestasjonene kanskje kan få særlig betydning for vurderingen av selvet i samspill. Denne vurderingen kan gjelde elevens egen vurdering av prestasjoner sammenlignet både med individuell fremgang og med andre elevers prestasjoner (som vist i del 6.4), i tillegg til lærerens vurdering av elevens prestasjoner basert på kriteriene for mestring i skolen (Skaalvik & Skaalvik 2005). Samtidig kan lærerens vurdering trolig avhenge av de førende retningslinjene for vurderingspraksis, gjennom den overordnede utdanningspolitiske vurderingen og de ulike bestemmelsene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2006). I Læreplanen for Kunnskapsløftet tar vurderingen av elevene utgangspunkt i kompetansemål

med integrerte grunnleggende ferdigheter, som beskriver hva elevene skal lære gjennom opplæringen i de ulike fagene (Thuen 2010, Utdanningsdirektoratet 2006). I tillegg til disse vurderingsfaktorene kommer dessuten vurderingen av elevenes ferdigheter i nasjonale prøver og i internasjonale undersøkelser av elevenes kompetanse innenfor ulike fagområder (som vist i del 3.6). På denne måten kan vurderingen av elevens prestasjoner kanskje synes å bli påvirket av flere kriterier for vurdering på ulike nivåer både i og utenfor skolen, i likhet med den ovennevnte vurderingen av samspill på ulike nivåer i del 7.2. På denne bakgrunnen kan vurderingen av prestasjoner i den senmoderne skolen kanskje også synes mer mangfoldig og sammensatt enn før.

På denne måten kan vurdering og utvikling av gode prestasjoner gjennom faglige utfordringer (Utdanningsdirektoratet 2006) synes å være både en nødvendig konsekvens og også en forutsetning for å kunne realisere et faglig kunnskapsløft i skolen. I så fall kan vurderingen av elevenes prestasjoner også synes å være et sentralt mål (Thuen 2010) på hvorvidt det faglige nivået i skolen forbedrer seg i tråd med de utdanningspolitiske intensjonene. På denne bakgrunnen kan vurdering av elevenes prestasjoner kanskje synes å ha fått større betydning enn før, sammenlignet med vurderingen av elevene i de tidligere læreplanene for den moderne skolen. I likhet med læreplanene under enhetsskolen gjør denne vurderingen seg gjeldende som en standardbasert vurdering av elevene (Skaalvik & Skaalvik 2005), basert på forventet nivå ut fra alder eller skoletrinn. I så fall er det ikke nødvendigvis selve vurderingen i seg selv som skiller seg ut eller som har endret seg, men snarere betoningen og vektleggingen av den som et virkemiddel for å kunne påvirke og endre skolen. Samtidig kan disse vurderingene kanskje også synes å gjenfinne seg på flere områder enn før, der vurderingen av elevenes prestasjoner blant annet i nasjonale prøver blir fremhevet både som en sentral indikator på det faglige nivået i skolen, og som et sammenligningsgrunnlag for resultatene ved senere prøver. I tillegg kan denne vurderingen også synes å forekomme oftere og på flere stadier i opplæringen enn tidligere, der formelle og uformelle vurderinger både underveis og ved avsluttet opplæring skal synliggjøre hva elevene har lært i de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet 2006). På denne måten kan det i så fall synes å være en økt utdanningspolitisk anerkjennelse av vurderingens verdi i den senmoderne skolen.

Mot denne bakgrunnen kan vurdering av elevenes prestasjoner i den senmoderne skolen kanskje synes å ha fått en annen og mer sammensatt funksjon enn i den moderne skolen. Vurderingen er ikke lenger hovedsakelig forbeholdt vurderingen av elevens faglige læring og utvikling i

seg selv, ettersom den også skal tjene som et sentralt verktøy for målstyringen av skolen (Thuen 2010). Vurderingene av elevenes prestasjoner og resultatene fra ulike prøver skal på denne måten også danne grunnlag for å kontrollere hvorvidt og i hvilken grad de utdanningspolitiske målene for skolen er nådd (Utdanningsdirektoratet 2006). Samtidig kan det også innvendes at vurderingen av elevenes faglige læring og kompetanse på individuelt grunnlag fortsatt kan sees som et overordnet mål for vurderingspraksisen i skolen, men denne vurderingen kan likevel synes å ha fått flere funksjoner som også går utover den individuelle hovedfunksjonen. På denne måten kan vurderingen av elevenes prestasjoner i så fall sees som et betydningsfullt mål på den pågående resultatutviklingen i den senmoderne skolen.

I følge Dale & Øzerk (2008) og Engelsen (2008) har imidlertid kompetansemålene som elevenes prestasjoner skal vurderes ut fra fått kritikk for å være uklare og for lite tydelige. I så fall bør det kanskje diskuteres om disse vurderingskriteriene kan sees som veiledende nok for skolene og lærerne som skal vurdere elevenes læring på lokalt nivå. Uten tydelige vurderingskriterier kan det trolig antas at sannsynligheten for en god og presis vurdering av eleven kan bli svekket. Dersom denne vurderingen skal danne grunnlag for å tilpasse opplæringen til ulike elever (Utdanningsdirektoratet 2006), kan det i så fall også antas at betingelsene for å utvikle en tilpasset opplæring kan bli redusert. I så fall kan en unøyaktig uformell vurdering underveis kanskje få mulige konsekvenser for den videre utviklingen av elevenes resultater, gjennom grad av tilpassing basert på vurderingen av elevens prestasjoner. Denne betoningen av tilpasset opplæring samsvarer også med Skaalvik & Skaalviks (2005) forskning på elevers prestasjoner i skolen. I så fall kan man kanskje også risikere at sammenligningsgrunnlaget både på individuelt og på nasjonalt nivå kan bli noe usikkert, dersom vurderingskriteriene som vurderingen skal bygge på kan synes å være uklare i seg selv. På denne bakgrunnen kan det i så fall antas at upresise kriterier for vurdering om mulig kan svekke sannsynligheten for gode resultater, når elevenes prestasjoner til slutt skal vurderes på et formelt grunnlag. Samtidig kan denne formelle vurderingen (Skaalvik & Skaalvik 2005, Utdanningsdirektoratet 2006) synes å være avgjørende for elevenes fremtidige muligheter (Baune 2007, Frykman 2005, Ziehe 2009) i skolen, og i så fall kan en unøyaktig nåværende vurdering av elevens prestasjoner kanskje få mulige fremtidige konsekvenser for realiseringen av et kunnskapsløft i skolen i et langsiktig perspektiv. I så fall kan den fremtidige utviklingen av elevenes resultater, basert på den nåværende vurderingen av prestasjoner, kanskje synes å stå overfor flere mulige utfordringer som både lærere og læreplanutviklere bør ha spesielt øye for. På denne bakgrunnen kan en fremtidig utvikling av

tydelige retningslinjer og presise vurderingskriterier (Dale & Øzerk 2008) kanskje synes særlig betydningsfullt for det videre arbeidet med vurdering av elevenes prestasjoner i skolen.

Mot denne bakgrunnen kan læreren synes å spille en sentral rolle for vurderingen av prestasjoner i skolen, gjennom hvordan læreren tolker og implementerer læreplanen i klasserommet. Lærerens praktiske implementering av en ny læreplan vil imidlertid også kunne bli påvirket av lærerens etablerte undervisningsrepertoar fra før læreplanen ble innført (Bjørnstad 2009). Sannsynligheten for en slik hybrid- eller blandingspraksis (Bjørnstad 2009) kan trolig bli forsterket i fasen etter innføringen av en ny læreplan eller reform, ettersom de nye prinsippene for opplæringen trolig ikke vil være innarbeidet i samme grad som prinsippene i den tidligere læreplanen. I så fall kan hurtige reformendringer over forholdsvis kort tid, som utviklingen fra M87 til L97 og frem mot dagens LK06, kanskje antas å øke sannsynligheten for hybridiserte praksisformer på klasseromsnivå. Hybridiserte praksisformer kan imidlertid også øke risikoen for at praksisformene i klasserommet kan fjerne seg noe fra intensjonene i læreplandokumentet, ettersom lærerens undervisningsrepertoar i så fall kan bli preget av en blandingspraksis bestående av flere læreplaner eller reformer, slik jeg ser det. Samtidig kan utydelige eller uklare vurderingskriterier i selve læreplanen (Dale & Øzerk 2008) trolig også øke risikoen for at avstanden mellom utdanningspolitisk teori og klasseromspraksis kan øke. På denne måten kan læreplanimplementering i det senmoderne kanskje synes å stå overfor flere sammensatte utfordringer sammenlignet med implementeringen av læreplaner i den tidligere moderne skolen. I så fall kan behovet for fremtidig videreutvikling av en klar og tydelig læreplan kanskje synes desto mer betydningsfullt.

På denne bakgrunnen kan de ulike vurderingene av prestasjoner i skolen (Dweck 1999, Skaalvik & Skaalvik 2005, Thuen 2010, Utdanningsdirektoratet 2006) antas å være en sentral dimensjon ved samspillet i det senmoderne klasserommet. Disse ulike vurderingene kan trolig påvirke samspillet direkte gjennom den praktiske gjennomføringen av ulike prøver i skolen, men også indirekte gjennom planleggingen og utformingen av det som skal skje i skolen. Foreløpig kan det imidlertid synes å være rettet størst forskningsmessig oppmerksomhet rundt innføringen og gjennomføringen av de ulike prøvene og undersøkelsene i klasseromspraksis, og i mindre grad oppmerksomhet mot hvordan et slikt samspill preget av jevnlige vurderinger kan påvirke elevene, ut fra mine søk. På denne bakgrunnen kan det i så fall kanskje være

relevant å belyse om endringene i vurdering kan påvirke elevens forståelse og utvikling av selvet i det senmoderne.

Ettersom vurderingskriteriene bygger på en standardbasert vurdering (Skaalvik & Skaalvik 2005), er det imidlertid elevene som faller nærmest denne standarden eller dette snittet som trolig i størst grad kan oppleve at den individuelle innsatsen blir reflektert i vurderingen (Skaalvik & Skaalvik 2005). I så fall vil elevens innsats ikke nødvendigvis gjenspeile seg i den formelle vurderingen, avhengig av elevens individuelle utgangspunkt i faget (Dweck 1999, Skaalvik & Skaalvik 2005). På denne bakgrunnen vil elever som faglig sett ligger over eller under dette snittet ikke nødvendigvis ha like gode betingelser for å oppleve at arbeidsinnsatsen blir reflektert i den formelle vurderingen (Dweck 1999, Skaalvik & Skaalvik 2005), sammenlignet med elever som presterer nærmere den forventede standarden for nivået eller trinnet. Samtidig argumenterer Dweck (1999) og Skaalvik & Skaalvik (2005) for at betydningen av å tolke egne prestasjoner i lys av innsats kan synes særlig betydningsfull for elever som er faglig svake – men den formelle vurderingen av disse elevenes prestasjoner vil ikke nødvendigvis reflektere innsats, dersom prestasjonen eller det faglige utgangspunktet ligger langt unna de standardiserte kriteriene for mestring. Samtidig kan det også argumenteres for at bekreftelse og tilbakemelding på innsats kan gjøres mulig gjennom de ulike uformelle vurderingene av elevenes prestasjoner (Utdanningsdirektoratet 2006) underveis i arbeidsprosessen. På den annen side vil disse uformelle vurderingene trolig ikke få de samme langsiktige og fremtidige konsekvensene for elevenes muligheter i skolen som de formelle vurderingene (Skaalvik & Skaalvik 2005), og i så fall kan betydningen av disse formelle vurderingene kanskje også bli tillagt større verdi av både lærere og elever (Skaalvik & Skaalvik 2005). På denne måten kan den formelle vurderingen kanskje synes å få særlig betydning for elevens motivasjon (Ziehe 2009), som videre kan påvirke elevens videre arbeidsinnsats (Dweck 1999) og derav også resultatene i skolen.

I en senmoderne skolekontekst kan disse utfordringene (som vist innledningsvis) i så fall kanskje bli forsterket, sammenlignet med vurderingen av elevenes prestasjoner i den moderne skolen. Samtidig kan vurderingen av elevenes prestasjoner heller ikke velges bort, og på denne måten kan elevenes prestasjoner kanskje synes å bli tillagt større oppmerksomhet enn før. I så fall kan disse vurderingene av elevenes prestasjoner kanskje skape et behov for å kunne skjerme seg, eller for å slippe og bli vurdert (Ziehe 2004, 2006). Sammen med betoningene av elevenes mange valgmuligheter (Giddens 1990, Heggen 2004, Ziehe 2009) i

det senmoderne kan dette også skape en mulig individuell orientering mot hva man kan velge bort, eller mot hvordan man kan slippe å prestere (Dweck 1999) i skolen. På denne bakgrunnen kan det kanskje synes som om man bør ta spesielt hensyn til disse mulige utfordringene i den fremtidige vurderingen av elevene og elevenes prestasjoner i den senmoderne skolen.

På bakgrunn av disse mulige utfordringene kan elevenes motivasjon for faglig læring og utvikling kanskje synes å ha kommet under press fra flere former for risiko (Giddens 1990, 2009, Heggen 2004, Ziehe 2004) i den senmoderne skolen. Motivasjon kan imidlertid synes å være en betydningsfull faktor særlig for elevenes utholdenhet i faglig utfordrende situasjoner (Dweck 1999), men også for den langsiktige læringen og utviklingen i skolen over tid (Skaalvik & Skaalvik 2005, Ziehe 2009). Samtidig kan utviklingen av selvet i det senmoderne (jmf. del 6.3) også indikere at elevenes motivasjon for utdanning ikke nødvendigvis har like gode betingelser som før (Frykman 2005, Ziehe 2009). På denne bakgrunnen kan kontinuerlig arbeid med utvikling og opprettholdelse av elevenes motivasjon (Ziehe 2009) kanskje synes desto mer betydningsfullt for lærernes fremtidige arbeid med elevene i skolen. Å arbeide med utvikling av elevenes vilje (Ziehe 2009) kan her synes å være den første forutsetningen for faglig læring og utvikling i skolen, slik jeg ser det, ettersom læring trolig ikke vil være mulig dersom elevene ikke vil. Samtidig kan motivasjon også være avgjørende for elevenes faglige læring og utvikling i et langsiktig perspektiv (Ziehe 2009), og på denne bakgrunnen kan utvikling av elevenes motivasjonskompetanse kanskje sees som den andre forutsetningen for faglig læring og utvikling over tid. Læreren kan her påvirke og utvikle disse forutsetningene hos elevene ved å uttrykke presise og tydelige forventninger til elevenes arbeid (Skaalvik & Skaalvik 2005), og ved å fremholde tillit til at elevene kan mestre faglige utfordringer dersom de arbeider hardt og er motstandsdyktige når de møter faglig utfordrende situasjoner (Dweck 1999, Ziehe 2004, 2006). I så fall kan dette trolig også avhenge av at læreren kontinuerlig veileder og tydeliggjør hva elevene må gjøre for å kunne mestre de faglige utfordringene i situasjonen (Dweck 1999). På denne måten kan forutsigbare og trygge læringssituasjoner som har en tydelig struktur og klare rammer (Ziehe 2009) kanskje bidra til å redusere den mulige sårbarheten eller usikkerheten som følge av at elevenes prestasjoner vil bli vurdert. I så fall kan slike læringssituasjoner kanskje også øke sannsynligheten for faglig læring og utvikling i skolen over tid.

I tillegg til de ovennevnte vurderingene i skolen vil elevenes faglige utvikling også bli vurdert i nasjonale prøver og i internasjonale undersøkelser av elevenes prestasjoner innenfor ulike fagområder (Sahlström 2008). Samtidig kan det synes som om vurderingen i disse prøvene og undersøkelsene hovedsakelig er orientert mot den faglige utviklingen på et trinn fra år til år, og disse undersøkelsene vil i så fall ikke være en vurdering av de samme elevene neste gang undersøkelsen gjennomføres. Likevel kan disse undersøkelsene synes å bli benyttet som et sammenligningsgrunnlag og fremhevet som et mål på utvikling av det faglige nivået i skolen (Utdanningsdirektoratet 2006), selv om det viser seg å være en vurdering av ulike elevers prestasjoner fra undersøkelse til undersøkelse. Sammensetningen i elevkull kan trolig inneha store variasjoner fra år til år, og disse undersøkelsene er i så fall ikke nødvendigvis optimale for sammenligning av faglig utvikling i skolen over tid. På den annen side kan det også innvendes at vurderingene av elevenes prestasjoner i nasjonale prøver gir grunnlag for å sammenligne elevenes faglige utvikling fra 5. til 8. og videre til 9. trinn, men det utdanningspolitiske hovedformålet kan likevel synes å være en vurdering av det enkeltstående trinnet fra prøve til prøve, slik jeg ser det. Ettersom de internasjonale undersøkelsene PISA og TIMSS er orientert mot elevenes prestasjoner på henholdsvis 8. og 10. trinn (som vist i del 3.6), kan dette samtidig innebære at vi ikke har tilsvarende prøver eller undersøkelser av hvordan elevene presterer før 5. trinn eller etter 10. trinn i skolen. På denne bakgrunnen kan det antas at elevenes faglige utvikling i skolen fra trinn til trinn kanskje kan synes å forsvinne noe i overgangen fra skolens eget vurderingssystem og til vurderingene av elevene i de større undersøkelsene.

I så fall kan det kanskje synes som om vi i mindre grad har nasjonale vurderinger av prestasjoner som kan synliggjøre elevenes faglige utvikling gjennom den grunnleggende opplæringen fra 1. trinn og frem til og med 10. trinn i skolen. På bakgrunn av den ovenstående drøftingen kan det antas at slike vurderinger trolig kan indikere både potensielle muligheter og potensielle utfordringer ved elevenes faglige utvikling over tid, og i så fall kan betydningen av å undersøke hvordan elevene utvikler seg faglig i et mer longitudinelt perspektiv kanskje også synes å være hensiktsmessig. Samtidig kan slike vurderinger på nasjonalt nivå trolig gi verdifull informasjon til lærernes og elevenes arbeid med faglig læring og utvikling i klasseromspraksis. I så fall kan fremtidig forskning som belyser slike faglige utviklingslinjer kanskje synes verdifullt for det videre arbeidet med å forbedre kunnskapsnivået i skolen. Samtidig kan det innvendes at slike undersøkelser av elevenes prestasjoner trolig vil være både ressurskrevende å utvikle og utfordrende å implementere,

men det er også mulig at det eksisterende datamaterialet fra de nåværende undersøkelsene kan benyttes som et første sammenligningsgrunnlag. Ved å trekke ut en annen forskningsanalytisk dimensjon ved dette materialet vil man i større grad kanskje kunne synliggjøre faglig utvikling i skolen over tid, og ved å bygge på og videreutvikle dette materialet vil man samtidig kanskje kunne muliggjøre mer langsiktige og komparative analyser. På denne måten kan man om mulig øke den forskningsbaserte kunnskapen om elevenes langsiktige faglige utvikling, ved å benytte et annet perspektiv på de nåværende vurderingene av elevenes prestasjoner i skolen. I så fall kan økt kunnskap om elevenes prestasjoner i skolen kanskje også muliggjøre bedre resultater over tid gjennom en større grad av tilpasset opplæring, og dette vil bli nærmere diskutert i det følgende.

7.4 Vurdering og tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring kan synes å ha vært et svært levedyktig utdanningspolitisk og læreplanteoretisk begrep gjennom utviklingen fra den moderne og til den senmoderne skolen (Jenssen & Lillejord 2009). Tilpasset opplæring har på ulike måter preget de nasjonale læreplanenes historie fra Mønsterplanen av 1939 og frem mot Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 (Bachmann & Haug 2006, Klette 2007), og den enkelte elevens rett til en opplæring som er tilpasset egne forutsetninger har også blitt nedfelt i Opplæringslovens § 1-3 (Lovdata 2010). Selve forståelsen av tilpasset opplæring har imidlertid vært skiftende på et utdanningspolitisk nivå gjennom hele denne perioden, samtidig som begrepet til dels også har vært uklart definert eller utilstrekkelig konkretisert (som vist i del 3.4). I så fall kan denne skiftende begrepsforståelsen trolig skape usikkerhet for de som skal tolke og overføre prinsippene i læreplanen fra utdanningspolitisk teori og til klasseromspraksis. Dersom forståelsen av tilpasset opplæring er uklar eller utydelig på et utdanningspolitisk grunnlag, så kan de ulike aktørene i skolen også bli usikre på hva eller hvordan man skal tilpasse opplæringen til ulike elever i klasserommet (Bachmann & Haug 2006; 2007, Dale & Øzerk 2008, Klette 2007). På denne bakgrunnen kan det i så fall synes å være av desto større betydning å belyse hvilken forståelse av tilpasset opplæring som kan synes å ligge til grunn i den senmoderne skolen, og videre også hvordan tilpasset opplæring kan synes å kjennetegne det nåværende klasserommet.

Selve tilpassingen av opplæringen i skolen handler tradisjonelt om at de ulike arbeidsformene skal være tilpasset den enkelte elevens forutsetninger (Jenssen & Lillejord 2009, Lovdata 2010), og en opplæring som er godt tilpasset for én elev vil dermed ikke nødvendigvis være godt tilpasset for en annen (Klette 2007). Dersom elevmangfoldet kan synes å ha økt i den nåværende skolen (Baune 2007, Frønes 2007, Heggen 2004), så kan imidlertid behovet for en tilpasset opplæring kanskje også synes å være større enn før. Det innledende vendepunktet i denne sammenhengen kan trolig sees ved Grunnskoleloven av 1975 (Jenssen & Lillejord 2009), som i praksis innebar at elevene fra de tidligere spesialskolene ble integrert i den ordinære grunnskolen (Dale 2008a). I forlengelse av disse endringene i skolen kan det gradvis økende mangfoldet i samfunnet (Giddens 2009) i så fall også antas å ha økt behovet for en tilpasset opplæring i skolen. I så fall kan et økt mangfold med flere ulike elever innenfor det samme klassefellesskapet (Baune 2007, Heggen 2004, Jenssen & Lillejord 2009) trolig også øke behovet for en tilsvarende mangfoldig og sammensatt tilpassing fra lærerens side, slik jeg ser det. I følge læreplanen skal dette elevmangfoldet møtes med ”et mangfold av utfordringer” (prinsippdelen s.4), samtidig som tilpassingen også skal foregå innenfor fellesskapets ramme (Bachmann & Haug 2006, Jenssen & Lillejord 2009, Klette 2007). I tillegg skal tilpassingen sees som en kvalitet ved den ordinære fellesundervisningen i skolen (Jenssen & Lillejord 2009), i følge stortingsmeldingene etter Kunnskapsløftet. Samtidig gir stortingsmeldingene og de ulike delene i læreplanen i mindre og varierende grad konkrete føringer på hvordan opplæringen best kan tilpasses ulike elever gjennom et mangfold av utfordringer innenfor fellesundervisningen i skolen.

På denne bakgrunnen kan lærerens konkrete forståelse og implementering av tilpasset opplæring i klasserommet kanskje synes å få desto større betydning for elevene i den senmoderne skolen. Samtidig har vi i mindre grad oppdatert forskning på hvordan denne konkrete tilpassingen til ulike elever blir gjennomført i klasserommet etter innføringen av den nye reformen, ut fra mine søk. I så fall kan det synes som om vi foreløpig i liten grad har forskningsbasert kunnskap om hvordan lærerne metodisk gjennomfører tilpassingen, samt også i hvor stor grad opplæringen blir tilpasset til ulike elever. Denne formen for kunnskap kan imidlertid synes særdeles viktig med tanke på den utdanningspolitiske vektleggingen av at tilpassingen skal foregå innenfor fellesskapet (Bachmann & Haug 2006), og som en del av den ordinære fellesundervisningen i skolen (Bachmann & Haug 2006, 2007). På denne bakgrunnen kan tilpasset opplæring kanskje synes å representere flere utfordringer for læreren sammenlignet med tidligere, selv om begrepet kan synes å ha blitt fremmet som et

utdanningspolitisk prinsipp for alle elevene i skolen over lengre tid (Jenssen & Lillejord 2009). I så fall kan fremtidig forskning på de ulike formene og metodene for tilpasset opplæring i klasserommet kanskje synes særlig betydningsfullt for den videre utviklingen og realiseringen av tilpasset opplæring i skolen.

Muligheten for å kunne utvikle og opprettholde en tilpasset opplæring til alle elevene i skolen kan imidlertid også avhenge hvilke lokale retningslinjer som foreligger for hvordan man kan tilpasse opplæringen, og som nevnt hvilke ressurser man har til rådighet ved hver enkelt skole (Dale & Øzerk 2008). Samtidig vektlegger den foreløpige forskningen på tilpasset opplæring etter Kunnskapsløftet (som vist i del 3.5) at utilstrekkelig statlig finansiering kan synes å hindre den nåværende realiseringen av et tilpasset opplæringstilbud. På denne måten kan ulike lokale ressurser i så fall også øke den sosiale ulikheten i samfunnet, ved at elever ved ressurssterke skoler trolig kan ha større sannsynlighet for å få en tilpasset opplæring enn elever ved skoler som ikke er like ressurssterke. Dette strider imidlertid mot intensjonene i læreplanverket om å redusere betydningen av sosial ulikhet, slik jeg ser det, ettersom alle elevene i skolen skal ha ”like gode muligheter til å utvikle seg [...] uavhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn” (Prinsipper for opplæringen, s. 4-5). Disse utfordringene kan kanskje bli ytterligere forsterket av ulike skoleeieres observasjoner av tilpasset opplæring i praksis (Dale & Øzerk 2008), der ca 95 % av de spurte skoleeierne gav uttrykk for at opplæringen i for liten grad er tilpasset til den enkelte eleven eller lærekandidaten i skolen (ca 70 % var i noen grad enige i dette utsagnet, mens ca 25 % var enige i stor grad). I så fall kan det kanskje synes påfallende at grad av tilstrekkelige ressurser og tydelige retningslinjer ikke kan synes å ha økt parallelt med elevmangfoldet og det fremtredende behovet for tilpasset opplæring i skolen, slik jeg ser det. På denne bakgrunnen kan det for øyeblikket kanskje også synes å være et manglende samsvar mellom det nåværende behovet for tilpasset opplæring (Dale & Øzerk 2008), sammenlignet med de utdanningspolitiske retningslinjene og de aktuelle ressursene (Dale & Øzerk 2008) for å kunne gjennomføre en reell tilpassing.

Mot denne bakgrunnen kan tilpasset opplæring kanskje synes å bære preg av flere mulige utfordringer, og det kan antas at disse utfordringene også kan påvirke utviklingen av selvet gjennom samspillet i klasserommet. I så fall kan det være relevant å belyse hvordan tilpasset opplæring på ulike måter kan påvirke forståelsen og utviklingen av selvet i den senmoderne skolen. Som vist tidligere kan grad av tilpassing påvirke den sosiale dimensjonen ved selvets

utvikling i skolen (Skaalvik & Skaalvik 2005), gjennom hvordan den enkelte eleven opplever og tolker samspillet i klasserommet. Samtidig kan grad av tilpassing også synes å ha særlig betydning for den faglige dimensjonen (Skaalvik & Skaalvik 2005), ettersom en opplæring som er tilpasset den enkelte elevens forutsetninger kan synes å være den mest betydningsfulle faktoren for elevenes faglige læringsutbytte. Skaalvik & Skaalvik (2005) argumenterer samtidig for at arbeidsformer som er tilpasset den enkelte elevens forutsetninger kan øke sannsynligheten for at eleven mestrer arbeidsoppgavene og de faglige utfordringene i situasjonen, og på sikt kan slike mestringserfaringer i så fall også bidra til utvikling av gode skoleprestasjoner (som vist i del 7.3). Samtidig kan en opplæring som i mindre grad er tilpasset elevens forutsetninger kanskje antas å svekke sannsynligheten for gode faglige prestasjoner. Dersom tilpasset opplæring skal kunne bidra til et fremtidig kunnskapsløft gjennom gode resultater, kan det i så fall synes betydningsfullt at de ovennevnte utfordringene i større grad blir bearbeidet og avklart i et utdanningspolitisk perspektiv.

Samtidig kan de konkrete formene for tilpasset opplæring i det senmoderne klasserommet (Bachmann & Haug 2006, Klette 2007) fortsatt synes å være uavklart både i et forskningsmessig og i et læreplanteoretisk perspektiv, slik jeg ser det. Læreplanen 2006 angir at tilpassingen skal kjennetegnes ved ”variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen” (prinsippdelen s. 5), men den presiserer ikke i større grad hvordan denne variasjonen konkret skal gjennomføres. Læreplanenes historiske utvikling fra Mønsterplanen av 1939 og frem mot dagens læreplan kan imidlertid synliggjøre at tilpasset opplæring særlig har blitt forstått som elevtilpassede og individualiserte arbeidsformer (Bachmann & Haug 2006), der elevene arbeider med eget lærestoff på egen hånd eller i ulikt tempo (Jenssen & Lillejord 2009). På denne måten har ulike og tilpassede arbeidsformer også blitt fremmet som et virkemiddel for at elevene i større grad skal kunne få like resultater (Thuen 2010) i skolen, selv om de har ulike individuelle forutsetninger. Det kan imidlertid problematiseres om denne forståelsen kan synes å være hensiktsmessig for samtlige elever i det senmoderne klasserommet. Bachmann & Haug (2006) og Klette (2007) fremhever at en opplæringssituasjon som i større grad er lærerstyrt også kan være godt tilpasset den enkelte eleven, avhengig av elevens individuelle forutsetninger og behov. I så fall kan eksempelvis en lærerstyrt undervisningssituasjon med flere elever i en mindre gruppe kanskje antas å være en bedre tilpasset opplæringssituasjon for enkelte elever, enn dersom eleven arbeider på egen hånd med individuelle oppgaver eller i eget tempo.

På denne bakgrunnen kan en tilpasset opplæring som er basert på individualiserte arbeidsformer i så fall også synes å forutsette en viss grad av både kompetanse og evne til å arbeide selvstendig fra den enkelte elevens side, slik jeg ser det. Dette kan imidlertid også innebære at læringspotensialet ved en slik opplæringssituasjon i så fall kan bli svekket for elever som av ulike grunner ikke har den nødvendige kompetansen eller graden av selvstendighet som slike arbeidsformer kan synes å avhenge av. Samtidig kan slike opplæringssituasjoner også forutsette en viss grad av individuell vilje og motivasjon, som ikke nødvendigvis er karakteristisk for alle elevene i den senmoderne skolen (Ziehe 2009). På denne måten kan mulighetene for læring gjennom elevaktive arbeidsformer kanskje synes å være betinget av flere faktorer som vi i større grad bør ta hensyn til i den senmoderne skolen. Samtidig kan det synes overraskende at man fortsatt ikke har kommet til utdanningspolitisk enighet om hvordan tilpasset opplæring skal defineres, eller hvordan tilpassingen konkret skal gjøres (Bachmann & Haug 2006, Jenssen & Lillejord 2009, Klette 2007). I så fall kan fremtidig forskning som avdekker de eksisterende formene for tilpasset opplæring i klasserommet kanskje synes desto mer betydningsfullt.

Mot denne overordnede bakgrunnen kan det også diskuteres i hvilken grad det kan være realistisk å skulle ivareta og realisere den enkelte elevens lovfestede rett til en tilpasset opplæring innenfor det overordnede klassefellesskapet. Denne vide forståelsen av begrepet tilpasset opplæring kan sees i forlengelse av grunnskoleloven i 1969, som lovfestet at tilpassingen skulle foregå innenfor sammenholdte klasser (Jenssen & Lillejord 2009). I de etterfølgende læreplanrevisjonene har tilpasset opplæring deretter blitt stadig videre definert (Bachmann & Haug 2006, Klette 2007), og i dagens læreplan kan tilpasset opplæring sees som en ideologi og en plattform for all virksomhet i skolen (Jenssen & Lillejord 2009). Samtidig kan behovet for en smal og konkret forståelse av tilpasset opplæring i klasseromspraksis (Klette 2007) som vist ovenfor kanskje synes å ha blitt større. I så fall kan det kanskje synes å være en uavklart utfordring mellom den utdanningspolitiske forståelsen av tilpasset opplæring som en dimensjon ved all opplæring i skolen, og den praktiske forståelsen av hvordan opplæringen konkret kan tilpasses til ulike elever i klasseromssituasjonen.

Dette kan i så fall innebære at læreren i større grad kan være avhengig av selv å utvikle en smal og konkret forståelse av tilpasset opplæring til ulike elever i klasserommet. I en senmoderne klassekontekst kan spørsmålet i så fall være hvordan læreren kan tilpasse fellesundervisningen i klassen med hensyn til alle elevenes forutsetninger på en og samme tid.

Fellesundervisning kan imidlertid trolig forutsette at man tar utgangspunkt i hele klassen når man underviser, mens tilpasset opplæring til alle elevene i klassen tilsvarende trolig vil forutsette at man tar utgangspunkt i én enkelt elev om gangen for å tilpasse opplæringen kun til denne eleven. Dersom elevene i klassen har svært ulike behov for tilpasset opplæring, så kan imidlertid behovet for en mangfoldig og variert tilpassing kanskje også synes å være større. I så fall kan det kanskje synes vanskelig å realisere tilpasset opplæring som en del av den ordinære fellesundervisningen til mange og ulike elever på en og samme tid. Hvis man skal ivareta elevens rett til en tilpasset opplæring (Lovdata 2010) i den senmoderne skolen, kan det i så fall kanskje avhenge av at man går noe bort fra den ordinære fellesundervisningen som ramme for tilpasset opplæring i den fremtidige skolen.

På denne måten kan det synes vanskelig å realisere tilpasset opplæring som en dimensjon ved den ordinære fellesundervisningen i skolen, samtidig som individualiserte arbeidsformer heller ikke kan synes å være ideelt dersom det kan øke den sosiale ulikheten (Klette 2007) mellom elevene. På bakgrunn av disse analysene kan det kanskje synes å være behov for en annerledes tenkning rundt tilpasset opplæring i utviklingen av både læreplanteori og klasseromspraksis. Den vide forståelsen i utdanningspolitikk og i klasseromsforskning (Bachmann & Haug 2006, Klette 2007) kan imidlertid synes å ha medført at vi i mindre grad har etablert kunnskap om hvordan tilpassingen konkret kan gjøres, og i så fall kan eventuelle endringer kanskje avhenge av at man innledningsvis bevisstgjør hvilken forståelse av tilpassing som ligger til grunn for opplæringen. Ved å synliggjøre disse forståelsene av tilpasset opplæring kan vi trolig også utvikle en større grad av kunnskap om hvordan opplæringen best kan tilpasses med hensyn til elevenes ulike forutsetninger og behov. Dersom man skal ivareta elevenes rett til like gode muligheter i skolen (Utdanningsdirektoratet 2006) kan man imidlertid kanskje også være nødt til å nedjustere kravet om et betydelig faglig kunnskapsløft, ettersom hensynet til elevenes individuelle forutsetninger trolig kan innebære at elevenes prestasjoner kan være svært ulike og ikke nødvendigvis like faglig gode.

Samtidig vil en tilpassing som utelukkende tar utgangspunkt i individualiserte arbeidsformer som nevnt også kunne øke den sosiale ulikheten mellom elevene (Klette 2007), og i så fall kan det kanskje synes avgjørende at man i større grad henter inn fellesskapet i skolen. Hensynet til fellesskapet i opplæringen kan trolig gi økt utbytte både gjennom å svekke betydningen av sosial ulikhet, og ved å skape en tryggere ramme (Ziehe 2004, 2006) for selvets utvikling i skolen. Samtidig bør man trolig fremme fellesskapet på en annen måte enn

gjennom den ovennevnte fellesundervisningen i klassen, ettersom dette kan synes vanskelig å realisere i en klasse der mange av elevene kan ha svært ulike forutsetninger og behov. Ved å finne en balansegang mellom hensynet til fellesskapet og tilpassing til den enkelte, kan man kanskje også muliggjøre en tilpasset opplæring som samtidig kan øke sannsynligheten for gode prestasjoner i skolen. Gode prestasjoner kan som vist øke elevens opplevelse av mestring (Skaalvik & Skaalvik 2005), og dersom man mestrer utfordringene i skolen, kan sannsynligheten for et kunnskapsløft om mulig også øke i et langsiktig perspektiv.

Dette kan i så fall avhenge av at man utvikler en smal forståelse (Bachmann & Haug 2006, Klette 2007) av hvordan opplæringen konkret kan tilpasses til ulike elever i hver enkelt opplæringssituasjon og klasseromskontekst, men som vist kan en slik tilpassing også avhenge av en fremtidig utvikling av tydelige retningslinjer og en økning i ressurser (Dale & Øzerk 2008). Dette kan synes særlig betydningsfullt dersom lærerne i klasserommet skal kunne imøtekomme det økende behovet for tilpasset opplæring som elevmangfoldet i den senmoderne klassen tilsynelatende kan synes å representere (Baune 2007, Frønes 2007, Heggen 2004). Samtidig kan den økende betoningen av elevens motivasjon (Utdanningsdirektoratet 2006) i den senmoderne skolen kanskje også medføre at det er større aksept mot å velge skolen bort (Ziehe 2009), og i så fall kan få erfaringer med mestring som følge av en mindre grad av tilpassing (Skaalvik & Skaalvik 2005) kanskje risikere å svekke skolens posisjon (Ziehe 2004, 2006) i elevenes fremtidige liv. På denne bakgrunnen kan det kanskje synes særlig viktig at opplæringen påvirker eleven slik at eleven velger skolen, fremfor at eleven velger skolen bort. Denne sannsynligheten kan trolig øke gjennom en godt tilpasset opplæring, ettersom denne faktoren kan synes å være den mest betydningsfulle faktoren for elevenes læringsutbytte i skolen (Skaalvik & Skaalvik 2005). I så fall kan nettopp tilpasset opplæring om mulig også snu den mulige tendensen mot at eleven velger skolen bort (Regjeringen 2010) når opplæringen ikke lenger er obligatorisk. På denne måten kan betydningen av tilpasset opplæring synes viktig ikke bare for elevenes utvikling, men også for skolens fremtidige utvikling, ved at økt tilpasset opplæring trolig kan øke sannsynligheten for at elevene velger skolen i et langsiktig perspektiv. På denne måten kan tilpasset opplæring om mulig også synes å være en nøkkelfaktor både for elevenes faglige utvikling i skolen, og for skolens langsiktige utvikling og realisering av et fremtidig kunnskapsløft. Men i så fall må trolig de ovennevnte uavklarte utfordringene avklares først, slik at mulighetene for å utvikle og realisere en tilpasset opplæring kan legges bedre til rette i skolen. Dersom dette grunnlaget

gradvis blir utviklet og utfordringene blir avklart, vil en godt tilpasset opplæring kanskje kunne bli et mulig vendepunkt for den videre utviklingen av selvet i den fremtidige skolen.

7.5 Oppsummering

Vurdering av selvet i skolen har i dette kapitlet blitt drøftet for å kunne belyse hvordan samspillserfaringer kan påvirke elevens forståelse og utvikling av selvet i det senmoderne klasserommet. Vurderingen av selvet i samspill viser at elevens vurdering av intelligens (Dweck 1999) kan påvirke de faktiske prestasjonene gjennom elevens innsats i faglig utfordrende situasjoner, og i så fall kan disse vurderingene kanskje synes å få særlig betydning i møtet med faglige utfordringer etter Kunnskapsløftet. Vektleggingen av faglige utfordringer og fokuset på å prestere kan imidlertid svekke sannsynligheten for mestring hos elever som er faglig svake og som har en statisk teori om intelligens (Dweck 1999), samtidig som det også kan påvirke andre elevers teorier i en mer statisk retning. På denne bakgrunnen kan muligheten for å vurdere egne prestasjoner på en mer dynamisk og læringsfremmende måte kanskje synes desto mer betydningsfullt for elevene i den senmoderne skolen.

Samtidig kan vurderingen av elevenes prestasjoner (Thuen 2010, Utdanningsdirektoratet 2006) også synes å ha fått økt betydning som et mål på hvorvidt det faglige nivået i skolen utvikler seg i tråd med de utdanningspolitiske intensjonene. Uklare vurderingskriterier i kompetansemålene (Dale & Øzerk 2008) kan imidlertid svekke sannsynligheten for en presis vurdering, samtidig som muligheten for gode resultater gjennom grad av tilpassing (Skaalvik & Skaalvik 2005) også kan bli redusert. I så fall kan en unøyaktig nåværende vurdering kanskje få mulige fremtidige konsekvenser for realiseringen av et faglig kunnskapsløft i et langsiktig perspektiv. På denne måten kan vurderingen av prestasjoner i skolen i så fall påvirke samspillet i klasserommet både direkte gjennom den praktiske gjennomføringen av ulike prøver, og indirekte gjennom planleggingen av det som skal skje i skolen. Elever som presterer nærmest gjennomsnittet for de standardiserte vurderingskriteriene kan ha størst sannsynlighet for å oppleve at arbeidsinnsatsen blir reflektert i den formelle vurderingen (Skaalvik & Skaalvik 2005), men tolkning av egne prestasjoner ut fra innsats kan synes særlig betydningsfullt for elever som er faglig svake (Dweck 1999). Den formelle vurderingen av disse elevenes prestasjoner vil imidlertid ikke nødvendigvis reflektere innsats dersom

prestasjonen ligger langt unna kriteriene for mestring (Skaalvik & Skaalvik 2005). Vurderingen av elevenes prestasjoner kan heller ikke velges bort, og i så fall kan vurderingspraksisen også skape en mulig orientering mot hvordan man kan slippe å prestere, eller hvordan man kan slippe å bli vurdert i skolen. På denne bakgrunnen kan utvikling av elevenes vilje og motivasjonskompetanse (Ziehe 2009) kanskje synes å være den første og den annen forutsetning for faglig læring og utvikling i skolen. Dette kan gjøres ved å uttrykke tydelige forventninger og ved å fremholde tillit til elevens mestring, gjennom veiledning innenfor forutsigbare og trygge læringssituasjoner som har en tydelig struktur og klare rammer (Ziehe 2009).

Elevmangfoldet i det senmoderne klasserommet (Baune 2007, Frønes 2007, Heggen 2004) kan imidlertid også innebære at behovet for tilpasset opplæring kan være større enn før, og i så fall kan lærerens tolkning og implementering av tilpasset opplæring kanskje få desto større betydning i den senmoderne skolen. Muligheten for tilpassing kan særlig avhenge av tydelige retningslinjer og tilstrekkelige ressurser (Dale & Øzerk 2008), men utilstrekkelige ressurser blir imidlertid fremhevet som et hinder for den nåværende realiseringen av en tilpasset opplæring (Dale & Øzerk 2008). I så fall kan ulike lokale ressurser øke den sosiale ulikheten, og samtidig også svekke sannsynligheten for at elevene får like gode muligheter (Utdanningsdirektoratet 2006) i skolen. Tilpasset opplæring kan imidlertid sees som den mest betydningsfulle faktoren for elevenes læringsutbytte i skolen (Skaalvik & Skaalvik 2005), og i så fall kan utilstrekkelig tilpasset opplæring kanskje svekke sannsynligheten for et faglig kunnskapsløft gjennom gode skoleprestasjoner. På denne måten kan det synes å være en uavklart utfordring mellom en vid og en smal forståelse (Bachmann & Haug 2006, Klette 2007) av tilpasset opplæring i skolen, samtidig som det også kan synes vanskelig å realisere tilpasset opplæring som en del av fellesundervisningen (Jenssen & Lillejord 2009) til mange og ulike elever på en og samme tid. I så fall kan det kanskje synes å være behov for en annerledes tenkning rundt tilpasset opplæring både i læreplanteori og i klasseromspraksis, der man i større grad henter inn fellesskapet i skolen, men på en annen måte enn gjennom den ordinære fellesundervisningen i klasserommet. Tydelige retningslinjer, tilstrekkelige ressurser og en fremtidig utvikling av en smal forståelse kan her sees som avgjørende for en slik utvikling, samtidig som dette kanskje også kan øke sannsynligheten for at eleven velger skolen i et langsiktig perspektiv. Mot denne bakgrunnen kan tilpasset opplæring kanskje sees som en nøkkelfaktor og også som et mulig vendepunkt for elevenes faglige utvikling og for skolens utvikling i et langsiktig perspektiv.

8 Avslutning

8.1 Hovedfunn

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan samspillserfaringer i det senmoderne klasserommet kan påvirke barnets forståelse og utvikling av selvet, slik disse begrepene har blitt avgrenset og definert i denne oppgaven (jmf. del 1.3). Samspillserfaringer kan påvirke både elevens selvoppfatning og elevens prestasjoner i skolen, og på denne måten kan samspillserfaringer også inkludere både den sosiale og den faglige dimensjonen ved selvets utvikling i skolen (Skaalvik & Skaalvik 2005). Erfaringer med mestring kan synes å være en fellesnevner for utviklingen av god selvoppfatning og gode skoleprestasjoner hos ulike elever, og slike erfaringer kan avhenge av hvilke kriterier for mestring som ligger til grunn i skolen (Skaalvik & Skaalvik 2005). Den senmoderne skolen kan formelt synes å være kjennetegnet av absolutte kriterier for mestring, gjennom hvilke forventninger man har lagt til grunn for elevenes prestasjoner gjennom kompetansemålene i Læreplanen for kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet 2006). Samtidig kan eleven også benytte relative kriterier for mestring, ved å sammenligne egne prestasjoner med andre elever i skoleklassen som referansegruppe (Skaalvik & Skaalvik 2005). Erfaringer med mestring kan også bli påvirket av hvorvidt skolens målstruktur er orientert mot at eleven skal prestere eller lære (Skaalvik & Skaalvik 2005), og med betoningen av å skulle realisere et kunnskapsløft i skolen (Utdanningsdirektoratet 2006) kan orienteringen mot gode skoleprestasjoner kanskje synes å veie tyngst.

Et overordnet prestasjonsfokus kan imidlertid skape usikkerhet når eleven møter situasjoner som han eller hun ikke mestrer (Dweck 1999, Skaalvik & Skaalvik 2005), og dette kan også bli forsterket av det generelle kulturpresset mot gode skoleprestasjoner (Skaalvik & Skaalvik 2005) i samfunnet. Samtidig kan fristillelsen av utdanning som et individuelt privilegium (Ziehe 2004) og forskyvningen mot identitetsperspektivet (Frykman 2005, Ziehe 2004, 2009) også synes å ha overtatt noe av den faglige dannelsens tidligere posisjon i skolen, og i så fall kan gode skoleprestasjoner kanskje synes å være mindre psykologisk sentralt (Skaalvik & Skaalvik 2005) for elevene enn før. På denne bakgrunnen kan det kanskje synes å være en mulig uutalt konflikt mellom utdanningspolitikken og elevenes ambisjoner i det senmoderne, der utdanningspolitikken kan synes å ha en overordnet orientering mot 'å bli noe' (Frykman

2005) gjennom utdanning, mens elevene tilsvarende kan være orientert mot 'å være noen' (Frykman 2005) i skolen. I så fall kan det også synes å være en uavklart utfordring mellom det faglige dannelsesmotivet (Thuen 2010) og det sosiale identitets- og omsorgsmotivet (Thuen 2010) i skolen. En slik kløft mellom lærere og elever (Ziehe 2004) kan imidlertid også svekke sannsynligheten for gode erfaringer med mestring (Skaalvik & Skaalvik 2005), og i så fall kan samspillet i det senmoderne klasserommet kanskje påvirke eleven slik at eleven velger skolen bort.

I så fall kan elevens forståelse av selvet gjennom erfaringer med samspill i det senmoderne klasserommet kanskje synes å få særlig betydning i møte med faglig utfordrende situasjoner etter innføringen av Kunnskapsløftet 2006. Elevens vurdering av selvet i samspill kan påvirke elevens faktiske prestasjoner, gjennom vurdering av intelligens og grad av innsats i faglig utfordrende situasjoner (Dweck 1999). Et overordnet fokus på å prestere kan imidlertid svekke sannsynligheten for mestring hos elever som er faglig svake og som har en statisk teori om intelligens i slike situasjoner (Dweck 1999), samtidig som det også kan påvirke andre elevers teorier i en mer statisk retning. Tolkning av egne prestasjoner ut fra innsats kan imidlertid synes særlig betydningsfullt for elever som er faglig svake (Dweck 1999), men den formelle vurderingen av disse elevenes prestasjoner vil ikke nødvendigvis reflektere innsats dersom prestasjonen ligger langt unna kriteriene for mestring i skolen (Skaalvik & Skaalvik 2005). Samtidig kan vurderingen av elevenes prestasjoner heller ikke velges bort, og i så fall kan vurderingspraksisen kanskje skape en mulig orientering mot hvordan man kan slippe å prestere, eller hvordan man kan slippe å bli vurdert i skolen. På denne bakgrunnen kan utvikling av elevenes vilje og motivasjonskompetanse (Ziehe 2009) kanskje synes å være den første og den annen forutsetning for barnets faglige og sosiale utvikling av selvet i den fremtidige skolen. Disse forutsetningene kan utvikles ved å uttrykke tydelige forventninger og ved å fremholde tillit til elevens mestring, gjennom veiledning innenfor forutsigbare og trygge læringssituasjoner som har en tydelig struktur og klare rammer (Ziehe 2009).

Samtidig kan elever som presterer nærmest de standardiserte kriteriene for vurdering kanskje ha størst sannsynlighet for å oppleve at egen arbeidsinnsats blir reflektert i den formelle vurderingen (Skaalvik & Skaalvik 2005). Uklare kriterier for vurdering i kompetansemålene (Dale & Øzerk 2008) kan imidlertid svekke sannsynligheten for en presis vurdering, samtidig som muligheten for gode resultater gjennom grad av tilpassing (Skaalvik & Skaalvik 2005) også kan bli redusert. Tilpasset opplæring kan imidlertid sees som den mest betydningsfulle

faktoren for elevenes læringsutbytte i skolen (Skaalvik & Skaalvik 2005), og muligheten for tilpassing kan særlig avhenge av tydelige retningslinjer og tilstrekkelige ressurser (Dale & Øzerk 2008). Utilstrekkelige ressurser blir imidlertid fremhevet som et hinder for den nåværende realiseringen av et tilpasset opplæringstilbud (Dale & Øzerk 2008), og i så fall kan ulike ressurser også antas å øke den sosiale ulikheten i skolen, samtidig som sannsynligheten for like gode muligheter i skolen (Utdanningsdirektoratet 2006) kan bli svekket. På denne måten kan det synes å være en uavklart utfordring mellom en vid og en smal forståelse (Bachmann & Haug 2006, Klette 2007) av tilpasset opplæring i skolen, samtidig som det også kan synes vanskelig å realisere tilpasset opplæring som en del av fellesundervisningen (Jenssen & Lillejord 2005) i skolen. I så fall kan tydelige retningslinjer, tilstrekkelige ressurser og en videre utvikling av en smal forståelse kanskje øke sannsynligheten for at eleven velger skolen i et langsiktig perspektiv. På denne måten kan tilpasset opplæring kanskje også synes å være en nøkkelfaktor for barnets forståelse og utvikling av selvet gjennom samspill i den fremtidige skolen.

8.2 Konklusjon

Hovedfunnene i denne masteroppgaven indikerer at erfaringer med mestring (Skaalvik & Skaalvik 2005) kan synes å ha særlig betydning for barnets forståelse og utvikling av selvet gjennom samspillet i det senmoderne klasserommet. Slike erfaringer kan avhenge av kriteriene for mestring i skolen (Skaalvik & Skaalvik 2005), men disse kriteriene kan også innebære at erfaringer med mestring ikke vil være mulig for alle elevene i skolen. I så fall kan få erfaringer med mestring (Skaalvik & Skaalvik 2005) sammen med en økt betoning av faglige utfordringer (Utdanningsdirektoratet 2006) og en utilstrekkelig grad av tilpasset opplæring (Dale & Øzerk 2008) kanskje også øke risikoen for lavere faglige prestasjoner i den senmoderne skolen. Den prestasjonsorienterte målstrukturen (Skaalvik & Skaalvik 2005) kan svekke muligheten for å tolke egne prestasjoner i lys av innsats (Dweck 1999), samtidig som upresise vurderingskriterier også kan svekke sannsynligheten for gode resultater gjennom grad av tilpassing. Samtidig kan elevens forståelse og utvikling av selvet på bakgrunn av erfaringene med samspill i klasserommet (Dweck 1999, Skaalvik & Skaalvik 2005) også føre til at eleven velger skolen bort, og i så fall kan risikoen for frafall om mulig også øke i et langsiktig perspektiv. Mot denne bakgrunnen kan utfordringene forbundet med en produktiv

læringskultur i det senmoderne kanskje antas å overskygge mulighetene for utvikling av selvet gjennom samspillet i skolen. Samtidig kan det synes påfallende at disse mulige utviklingslinjene ikke kan synes å være forenlige med de utdanningspolitiske intensjonene for elevens faglige og sosiale utvikling i skolen. Den nasjonale utdanningspolitikken i det senmoderne kan særlig synes å vektlegge redusert frafall (Regjeringen 2010) og redusert sosial ulikhet gjennom et faglig kunnskapsløft i skolen (Utdanningsdirektoratet 2006), men funnene i denne oppgaven kan tvert i mot synes å skissere mulige indikasjoner på en økt risiko for frafall og økt sosial ulikhet (Bakken & Elstad 2012) sammen med en svekket sannsynlighet for utvikling av gode skoleprestasjoner.

For å imøtekomme og redusere disse tre risikotendensene kan det kanskje synes særlig betydningsfullt å avklare tre mulige forutsetninger for elevens faglige og sosiale utvikling i den fremtidige skolen, slik jeg ser det. Den første forutsetningen kan synes å være en avklaring av hvorvidt eleven skal 'bli noe' eller være noen' (Frykman 2005) i skolen, ettersom forholdet mellom det faglige dannelsesperspektivet og det sosiale identitetsperspektivet (Thuen 2010) kan skape en mulig kløft (Ziehe) mellom lærere og elever i den nåværende skolen. Den andre forutsetningen kan videre synes å være en utdanningspolitisk avklaring av likhet i muligheter og likhet i resultater (Thuen 2010) i skolen, ettersom like muligheter ikke nødvendigvis vil innebære at elevene får like resultater, samtidig som like resultater ikke kan synes å være forenlig med like muligheter i skolen. Endelig kan forholdet mellom en vid og en smal forståelse av tilpasset opplæring (Bachmann & Haug 2006; 2007, Klette 2007) kanskje sees som den tredje forutsetningen for elevens faglige og sosiale utvikling i skolen, ettersom en manglende konkretisering av hvordan opplæringen kan tilpasses til ulike elever trolig kan svekke sannsynligheten for gode skoleprestasjoner. I så fall kan det også synes å være behov for en annerledes tenkning rundt tilpasset opplæring i det fremtidige klasserommet, dersom man både skal ivareta hensynet til fellesskapet og tilpassing til den enkelte (Bachmann & Haug 2006, Klette 2007) i skolen.

På denne bakgrunnen kan tilpasset opplæring kanskje være det mulige fremtidige vendepunktet som gradvis kan muliggjøre en slik utvikling i den fremtidige skolen. I så fall kan samspillet i det nåværende klasserommet også fremme en forståelse og utvikling av selvet som i større grad kan være i samsvar med de utdanningspolitiske intensjonene for skolen. Endelig kan et slikt samspill også antas å øke mulighetene for en positiv forståelse og utvikling av selvet gjennom gode samspillserfaringer i klasserommet, samtidig som

utfordringene forbundet med en produktiv læringskultur i det senmoderne kanskje også kan bli redusert i den fremtidige skolen.

8.3 Avsluttende kommentarer og videre forskning

Det innledende arbeidet med denne oppgaven gav tidlig indikasjoner på at det kan synes å være lite forskning på hvilket samspill som kan kjennetegne det senmoderne klasserommet etter innføringen av Læreplanen for kunnskapsløftet i 2006, ut fra mine søk. Samspillet i det senmoderne klasserommet kan imidlertid synes å ha en sentral påvirkning på barnets faglige og sosiale utvikling i skolen, samtidig som barnets utvikling av selvoppfatning og skoleprestasjoner også kan ha en sentral påvirkning på utviklingen av skolen i et langsiktig perspektiv. I så fall kan forskning på barnets faglige og sosiale utvikling i klasserommet også synes verdifullt for å kunne belyse og forstå den langsiktige faglige utviklingen i skolen. Samtidig kan funnene i denne oppgaven synes å indikere at den nåværende utviklingen i klasserommet kanskje ikke er forenlig med de utdanningspolitiske intensjonene for skolen, og i så fall kan det synes som om vi i større grad bør legge til rette for en fremtidig utvikling av samspill i klasserommet som kan ivareta reformens intensjoner i større grad. Forutsetningen for en slik utvikling kan synes å være en større grad av forskningsbasert kunnskap om hvilket samspill som kan kjennetegne det senmoderne klasserommet, ettersom en slik form for kunnskap også kan påvirke den langsiktige utviklingen av skolen gjennom barnets forståelse og utvikling av selvet. I så fall kan fremtidig forskning som undersøker hvordan opplæringen konkret og metodisk blir tilpasset til ulike elever innenfor klasseromsfellesskapet kanskje synes betydningsfullt for det langsiktige arbeidet med å utvikle et faglig kunnskapsløft, ettersom tilpasset opplæring kan synes å være den mest betydningsfulle faktoren for elevens læringsutbytte i skolen (Skaalvik & Skaalvik 2005). På denne måten kan videre forskning på samspill og tilpasset opplæring i det senmoderne klasserommet kanskje også bidra til økt forskningsbasert kunnskap om barnets forståelse og utvikling av selvet i den fremtidige skolen.

Litteraturliste

Alexander, Robin (2001): *Culture and Pedagogy. International comparisons in primary education*. Oxford: Blackwell Publishing.

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008): *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Bachmann, Kari & Haug, Peder (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda, Møreforskning Volda.

Bachmann, Kari & Haug, Peder (2007): Kvalitet og tilpassing. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 4:265-276, 2007. Oslo: Universitetsforlaget.

Bakken, Anders & Elstad, Jon Ivar (2012): *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 7/2012.

Bauman, Zygmunt (2006): *Flytende modernitet*. 2. utgave. Oslo: Vidarforlaget.

Baune, Tove Aarsnes (2007): *Den skal tidlig krøkes... Skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Beck, Ulrich (1992): *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage Publications.

Bjørnstad, Elisabeth (2009): *Seksåringenes klasseromsaktiviteter. En kvalitativ studie av norske førsteklasser og svenske förskoleklasser*. Oslo: Unipub.

Bråten, Stein (2004): *Kommunikasjon og samspill – fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bø, Inge og Helle, Lars (2008): *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, Erling Lars (2006): *Oppdragelse i det refleksivt moderne*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dale, Erling Lars: "Fellesskolen og tilpasset opplæring: en kritisk og konstruktiv analyse." I: Bjørnsrud, Halvor & Nilsen, Sven (2008:81-114): *Tilpasset opplæring. Intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dale, Erling Lars (2008a): *Fellesskolen. Reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dale, Erling Lars (2008b): *Fellesskolen. Skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dale, Erling Lars (2009): Fellesskolens utfordring. I: *Bedre Skole*, nr. 1 2009, s. 75-80.

Dale, Erling Lars (2010): *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.

Dale, Erling Lars & Øzerk, Kamil (2008): *Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og forutsetninger*. Delrapport nr. 2. Oslo: Universitetet i Oslo.

Dalland, Olav (2000): *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2011): Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. S. 1-19. I: Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Ed.): *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 4th Edition. Los Angeles: SAGE.

Dweck, Carol S. (1999): *Self-Theories. Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, Carol S. & Master, Allison (2008): Self-Theories Motivate Self-Regulated Learning. I: Schunk, Dale H. & Zimmerman, Barry J. (Ed.): *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications*. S. 31-51. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Engelsen, Britt Ulstrup (2003): *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer. Et historisk perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Engelsen, Britt Ulstrup (2008): *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Rapport nr. 1. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Frykman, Jonas (2005): *En lys fremtid? Skole, social mobilitet og kulturel identitet*. København: Unge Pædagoger.
- Frønes, Ivar (2007): *Moderne barndom*. 2. utgave. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gadamer, Hans-Georg (2003): *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gadamer, Hans-Georg (1998): *Truth and Method*. Second, Revised Edition. New York: Continuum.
- Giddens, Anthony (1990): *The Consequences of Modernity*. California: Stanford University Press.
- Giddens, Anthony (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, Anthony (2009): *Sociology*. 6th ed. Cambridge: Polity Press.
- Gundem, Bjørg B. (1993): *Mot en ny skolevirkelighet? Læreplanen i et sentraliserings- og desentraliseringsperspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Heggen, Kåre (2004): *Risiko og forhandlinger. Ungdomssosiologiske emner*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Helgøy, Ingrid & Homme, Anne (2011): *Systematisk analyse av skolenes prosjektbeskrivelser: Mål, virkemidler og kriterier for måloppnåelse. Evaluering av satsingen "Bedre læringsmiljø"*. Delrapport A.
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/bedre_laringsmiljo_andre.pdf (lastet 07.04.12)
- Jenssen, Eirik S. & Lillejord, Sølvi (2009): Tilpasset opplæring. Politisk dragkamp om pedagogisk praksis. S. 1-15. I: *Acta Didactica Norge*, vol. 3, nr. 1, art. 13.
- Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne & Christoffersen, Line (2010): *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Reform 97. Dette er grunnskolereformen*. <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland->

iii/kuf/veiledninger/1996/reform-97-dette-er-grunnskolereformen.html?id=87403 (lastet 01.02.11)

Klette, Kirsti (red.) (1998): *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Klette, Kirsti (red.) (2003): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo: Unipub.

Klette, Kirsti (2004): Lærerstyrt kateter undervisning fremdels dominerende? Aktivitets- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I: Klette, Kirsti (red.): *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. S. 21-37. Oslo: Universitetsforlaget.

Klette, Kirsti (2007): Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4:344-358, 2007. Oslo: Universitetsforlaget.

Kleven, Thor Arnfinn (2002): Begrepsoperasjonalisering. S. 141-183. I: Lund, Thorleif (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.

Krange, Olve og Øia, Tormod (2005): *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Kunnskapsdepartementet (2006): *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*.

http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/prm/2005/0078/ddd/pdfv/255552-lplan_260805.pdf (lastet 21.01.11)

Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvernbekk, Tone (2002): Vitenskapsteoretiske perspektiver. S. 19-78. I: Lund, Thorleif (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.

Kvernbekk, Tone (2005): *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lincoln, Yvonna S. & Guba, Egon G. (1985): *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.

Lincoln, Yvonna S., Lynham, Susan A. & Guba, Egon G. (2011): Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. S. 97-128. I: Denzin,

Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Ed.): *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 4th Edition. Los Angeles: Sage.

Lovdata (2010): *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. <http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html> (lastet 24.03.12)

Lund, Thorleif (2002): Metodologiske prinsipper og referanserammer. S. 79-123. I: Lund, Thorleif (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.

Lyotard, Jean-François (1984): *The postmodern condition: A report on knowledge*. Minneapolis : University of Minnesota Press.

Mead, George Herbert (1934): *Mind, Self, & Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.

Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael (1994): *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. 2nd Edition. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Regjeringen (2005): *Soria Moria-erklæringen. Plattform for regjeringssamarbeidet mellom Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet 2005-09*. http://www.regjeringen.no/upload/SMK/Vedlegg/2005/regjeringsplattform_SoriaMoria.pdf (lastet 19.02.12)

Regjeringen (2010): *Samarbeid for arbeid*. <http://samarbeidforarbeid.regjeringen.no/tema/frafall-i-videregaaende-opplaering/> (lastet 17.07.11)

Ricoeur, Paul (1981): *Hermeneutics and the Human Sciences. Essays on language, action and interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sahlström, Fritjof (2008): Från lärare till elever, från undervisning till lärande – utvecklingslinjer i svensk, nordisk och internationell klassrumsforskning. I: *Vetenskapsrådets rapportserie*, 9:2008. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Silverman, David (2004): Who cares about 'experience'? Missing issues in qualitative research. S. 342-367. I: Silverman, David (ed.): *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. 2nd Edition. London: SAGE Publications.

Silverman, David (2006): *Interpreting Qualitative Data*. Third Edition. London: SAGE Publications.

Skaalvik, Einar M. og Skaalvik, Sidsel (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stake, Robert E. (2010): *Qualitative Research. Studying How Things Work*. New York: The Guilford Press.

Thuen, Harald (2010): Skolen – et liberalistisk prosjekt? 1860-2010. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 4:273-287, 2010. Oslo: Universitetsforlaget.

Universitetet i Oslo: *PISA: Programme for International Student Assessment*.

<http://www.pisa.no/> (lastet 01.05.13)

Universitetet i Oslo (2010): *PISA+: Et forskningsprosjekt som forfølger problematiske PISA funn i en norsk kontekst*. <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/pisa-pluss/> (lastet 01.05.13)

Universitetet i Oslo (2005): *TIMSS. Trends in International Mathematics and Science Study*.

<http://www.timss.no/> (lastet 02.02.12)

Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanen 2006. Den generelle delen av læreplanen*.

http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf (lastet 21.01.11)

Utdanningsdirektoratet: *Et godt læringsmiljø*. <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/> (lastet 07.04.12)

Utdanningsdirektoratet: *Læringsmiljø*. <http://www.udir.no/Laringsmiljo/> (lastet 07.04.12)

Utdanningsdirektoratet: *Nasjonale prøver. Et nyttig verktøy for pedagogisk utvikling og styring*. <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/> (lastet 20.04.12)

Utdanningsdirektoratet: *Prinsipp for opplæringa*.

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/> (lastet 07.04.12)

Ziehe, Thomas (2004): *Øer af intensitet i et hav af rutine*. København: forlaget politisk revy.

Ziehe, Thomas (2006): "Post-aftraditionalisering. Unges ændrede generationsforhold i dag." S. 198-215. I: Richie, Tom (red.): *Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring*. Værløse: Billesø & Baltzer.

Ziehe, Thomas (2009): 'Normal learning problems' in youth. In the context of underlying cultural convictions. I: Illeris, Knud (ed.): *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words*. S. 184-199. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.